


Lugemise ja kirjutamise avatud algõpetus

TARTU ÜLIKOOL  ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND



**LUGEMISE JA
KIRJUTAMISE
AVATUD ALGÕPETUS**

Tartu Ülikool
Eripedagoogika osakond

LUGEMISE JA KIRJUTAMISE AVATUD ALGÕPETUS

Koostanud Marika Padrik

Tartu 1998

**Kaane kujundanud
Lemmi Koni**

Teine täiendatud trükk

© Tartu Ülikool, 1998

ISBN 9985-4-0040-2

**Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda
Tiigi 78, EE2400 Tartu
Tellimus nr. 179**

EESSÕNA

Vahetult enne I maailmasõja algust, 1914. aasta veebruaris sündis Peterburis minu eestlannast ema. Kolmkümmend aastat hiljem, veidi enne Teise maailmasõja lõppu pidi ta Eestist lahkuma. Viiskümmend aastat hiljem, 1994. aasta sügisel, pärast Eesti taasiseseisvumist olin ma ise esimest korda Eestis, ka Tartus, kus mu ema oli lühikest aega ülikoolis õppinud.

See on pikk lugu, milles kuhjub biograafiline ja poliitiline areng. Meie perel oli õnne. Me võisime elada maal, kus meil läks majanduslikult hästi ja kus meil oli palju vabadust oma ideid arendada ja katsetada. Kui ma sõitsin 1994. aastal läbi Eesti ja rääkisin paljude inimestega, teadvustasin ma endale jällegi, milline privileeg see oli ja on.

Seda enam imetlen neid inimesi, kes kõigil neil rasketel aastatel ei kaotanud vaprust. Nad on vaatamata kõiksugustele probleemidele asunud nii suure hooga oma isikliku eluolu ja ühiskonna taasloomisele, et on ära teeninud iga toetuse. Ka koolielu reformimisel.

Siinne vihik tahaks anda selleks väikese panuse. Kui ma rääkisin Tartus õpetajatele meie katsetustest Saksamaal, tahtsid mõned neist meie materjali tundma õppida ja ise proovida. Järgmistel lehekülgedel saate selleks mõningat virgutust ja abi. Brošüüri on koondatud meie poolt viimastel aastatel välja töötatud ideed. Ka Saksamaal töötab selles vaimus alles väike rühm õpetajaid. Aga ma olen veendunud, et selliseid õpetajaid lisandub järjest rohkem. Selleks vajame aega ja kannatust, sest iseseisvus ja aktiivne õppimine ei lase ennast ülevaalt-poolt määrata.

Aga avatud ühiskond vajab ka avatud koole. Ja avatud kool elab inimeste toel, kes ennast ja teisi respektierivad. Eriti lapsi. See algab juba esimesel kooliaastal. Selles vihikus tahame näidata, kuidas lapsed võivad leida iseseisvalt oma tee kirjamaailma.

Ma tänan surnud kolleegi Valdur Lullat, et ta neist ideedest kohe pärast piiride avanemist kinni haaras. Eriti tänan ma aga Marika Padrikut, kes võttis suure kohusetunde ja huviga enda peale tõlkevaeva. Sest see oli rohkem kui sõnade ja lausete lihtne ülekandmine ühest

keelest teise. Oli vaja mõelda, kuidas meie ideid teise keele ja ortograafiaga kohandada. Tõlkija pidi leidma uusi näiteid ja arvestama Eesti kolleegide kogemusi.

Loodame, et selle raamatukese abil on vestlus kahe maa pedagoogide vahel jõudnud tükk maad edasi. Selle eest tänan ma väga tõlkijat.

Weyhe, aprill 1995

Hans Brügelmann

SISUKORD

Lapsed leiutavad keelt	9
... ja kirja	13
Kuidas õpivad lapsed lugema ja kirjutama?	17
Struktureeritud avatud õpetus — õigekirja õppimine algõpetuses ...	36
Lugemis- ja kirjutamisoskuse diagnoosimisest	43
Kooli algus	50
Koolitee	52
Numbrilised hinded või õpitulemute sõnalised hinnangud	53
Lugemishuvi arendamise põhimõtted	55
Kodutülesanded	57
Selgitusi emakeele avatud algõpetuse rakendamiseks Eestis	58
Lisad	63

LAPSED LEIUTAVAD KEELT ...

Lapsed õpivad siis, kui uued käitumisviisid saavad ümbritsevatelt inimestelt kinnituse (heakskiidu). See on teaduses ja igapäevaelus laialdaselt levinud tees.

1-aastane Inna lebab vaibal ja sirutab end edutult palli poole, mis on tooli alla veerenud. Perekond vestleb elavalt söögilaua taga ega tee Innast väljagi. Inna ähib pingutusest, peaaegu kisades. Lõpuks muutuvad teised tema lalina suhtes tähelepanelikuks: "... Emm, ann, mamm, mann ..." — "ANNA," hüüab 5-aastane vend Sven, "Mida peab ANDMA? Kas ma ANNAN palli? Kas sa tahad palli?" — "Amm, ann, anna," Inna vaatab pingsalt palli poole. "Jaa, Inna ütleb: ANNA!" sõnab ema. "ANNA Innale tema pall!" Ta võtab Inna süle: "Inna, siin on sinu pall! ANNA, Inna! Inna oskab juba ANNA öelda!". Ta silitab Inna pead, kes samal ajal palli suhu topib.

Kas Inna oskab järgmisel korral kohe "anna" öelda, kui ta oma palli (või mahlatassi) tahab?

Kiitus või eeskuju

Psühholoogid nagu näiteks *B. F Skinner*, arvavad, et see on seda tõenäolisem, mida sagedamini Inna häälikujärge, mis kõlab nagu "anna", kordab, ja mida sagedamini teised seda lalinsõna mõistavad ja kinnitavad (sellele reageerivad ja seda kordavad).

Lapsed õpivad jäljendades, väidab *Skinneri* kolleeg *Mowrer*. Inna pereliikmed mitte üksnes ei kinnita tema väljendusi, vaid pakuvad talle ka selgesti jäljendatud mudeleid jäljendamiseks. Juba viieaastane Sven hääldab uut, õpitavat sõna oma väikse õe jaoks eriti selgelt ja kordab seda.

Lapsed nagu kümblevad neid ümbritsevas keeles. Nii pole mingi ime, kui nad koolieelsete aastate jooksul võtavad oma lähedastelt üle

- kõnemeloodia,
- ükiskihälikute moodustamise iseärasused ("suukuju"),

- peresõnavara (“vaava” “vanaema” asemel),
- lauseehituse,
- kõnestiilid (viisakas–paluv või järsk–nõudlik).

Kas võime siis öelda, et lapsed õpivad rääkima jäljendamise teel?

“Mul on paljum kommi,” teatab Inna kaks aastat pärast eespool kirjeldatud episoodi, ja teab, et tema koduuks on “lõpmine” pro viimane. Selliseid väljendusi ei saa selgitada enam jäljendamisega.

Kõneuurija *Chomsky* kaitses seetõttu teist teooriat: lastel on sise-mine “programm”, nõ. kõne omandamise automaat, mis keskkonna keelematerjalist oma grammatikaga kõnet toodab. See grammatika on teistsugune kui ümbritsevas keskkonnas kasutatava keele grammatika (“palju punane” “punasem” asemel), aga järgib kindlaid arenguastmeid. Tegelikult leiame lastel sarnaseid vigu (nt. “lugeme” ja “pugeme”). See viitab kaasasündinud rasterile, mis on mõeldud spetsiaalselt kõnekogemuste rühmitamiseks.

Reeglifilter peas

Üheaastane Mati hüüab, kui ta sülle tahab: “Emme opa!” Kehtivat grammatikat eirates lühendab ta lauset ja sobitab sõnu oma hääldusvõimalustega. Sellist lauset ei ole ta kunagi kuulnud. Aga ta ei väljendu ka suvaliste häälikuridadega, vaid orienteerub vastavalt oma kõnekeskkonnale.

Lapsed võtavad niisiis ümbritseva keskkonna kõnet vastu (nagu ütleb *Mowrer*), kuid nad lihtsustavad seda, mida keskkond neile pakub, vastavalt oma arenguastmele (nagu ütleb *Chomsky*); veelgi enam: nad liigendavad (analüüsivad) kõne ehituskivideks (koostisosadeks), millest kombineerivad uusi sõnu ja lauseid — ja nimelt ise konstrueeritud reeglite järgi, nagu toonitab psühholoog *Piaget*.

Tema tees on: lapsed konstrueerivad “maailma oma peas” kõigis eluvaldkondades. See tähendab, et nad leiutavad mudeleid oma kogemuste mõtestamiseks, sobitamiseks ja edukaks kasutamiseks neile tähtsate eelmärkide saavutamisel.

Järelikult ei konstrueeri lapsed ka oma isiklikku kõnesüsteemi suvaliselt, sest nad kasutavad ümbritseva keskkonna kõnet kui materjali, ega veidralt, sest nad korrastavad seda materjali reeglipäraselt.

Lapsed eksperimenteerivad kõnega, moodustades seejuures (kuigi ebateadlikult) reegleid ja neid praktikas katsetades.

Aga vanemad?

Kas nad ainult kinnitavad õiget ja veel õigemad (nagu on väitnud *Skinner*)? Või piirduvad ainult mudeli rolliga (nagu *Mowrer* ütleb)?

Vanematena ei õpeta me väikesi lapsi, aga me ei räägi nendega ka kui täiskasvanutega. Meie roll on diferentseeritum. Me laseme lastel kõnelisest suhtluskeskkonnast *osa võtta*, nõudmata *eelnevalt*, et nad juba täiesti õigesti rääkida oskaksid. Me usaldame *õppimist kasutamise kaudu*.

Lastega rääkides *koormame* nad *vormiliselt* oma kõnemudelitega *üle*, *justkui* nad mõistaksid kõnet juba meiega võrdsel tasemel. Me loodame seejuures, et lapsed toetuvad *situatsiooni* mittekõnelisele *mõistmisele*.

Me *suhtume tõsiselt* sellesse, *mida* lapsed ütlevad. Me proovime aru saada, *mida* nad mõtlevad, kui see on ka kõneliselt raskesti mõistetav. Me pakume lapsele oma reaktsiooniga seletust (interpreteeringut), nii et ta saab sellest õppida.

Me *respekterime* seda, *kuidas* lapsed oma mõtteid väljendavad. Me ei korrigeeri kategooriliselt ja selgelt, erandjuhtudel parandame vaid vestluse sisulist külge. Kindlasti ei nõua me parandusi, küll aga võimaldame *tagasisidet* kõnevormi osas — aga vaid *kaudselt*, võttes lapse kõnelise mudeli oma vastusesse, seda avades ja laiendades.

Me ei oota kohest õpiefekti, igal juhul mitte “täna ei oska, homme oskab”, vaid loodame edule, oskuste omandamisele pikema aja jooksul. Lapsed korrastavad oma kogemusi ise ja samm-sammult (“Kõike ei saa korraga õppida”). Me võimaldame ja aitame kaasa korduvate kogemuste saamisel, olles lastele pidevalt kõneliseks eeskujuks.

Järeldused

Me *modelleerime* kõnet lastega päevast päeva suheldes *ega õpeta* neile *isoleeritud keeleülesandeid*. Kõne omandamine on niisiis teisiti organiseeritud kui kooliõpetus. Aga see ei kulge — vastupidi petlikule välismuljele — mingil juhul ainult looduspäraselt ja isevooluteed.

Mida võib eelnevast õppida lugema ja kirjutama õpetamise ning kõnearenduse jaoks koolis? Ka nende oskuste omandamisel vajavad lapsed abi. See peab aga sarnanema abiga, mida me andsime kõnet omandavale väikelapsele: abi olgu eelkõige toetav, mõistev, modelleeriv, kannatlik — ja alles seejärel korrigeeriv.

Vaatleme, kuidas lapsed lähenevad kirjale enne vastava õpetuse algust.




Hans Brügelmann

... JA KIRJA

Laste sünnipäevadel armastati varem mälumänge: lauale laotati mitmesuguseid esemeid, näidati neid lühikest aega ja kaeti siis kinni. Võitis see, kes oskas seejärel rohkem esemeid nimetada.

Meie oleme esitanud lastele niisuguse ülesande veidi enne või pärast kooli algust. Kindlasti oli esemeid erineval hulgal, näiteks kaks pliiatsit, kaheksa legoklotsi, kolm autot, neli maja jne. Peale selle selgitasime lastele, et küsima hakatakse alles järgmisel päeval. Seejärel andsime neile paberilehe ja pliiatsi, juhuks "kui sa peaksid tahma midagi üles märkida ...".

Joonisel 1 on "nelja maja" ülesande põhjal näidatud, millist kirjavariatsiooni võib taolise ülesande puhul oodata.

- 1 
- 2 
- 3 1234
- 4 KXEØ
- 5 44
- 6 ioi
- 7 Fi. Oi. SE
- 8 
- 9 FIER HEUZRE
- 10 VinR HäuþR

Joonis 1.

Ühel esimesel astmel mõistavad lapsed, et jäljed paberil on millegi jaoks, need on märgid: esemepilt (1) või lihtsustatud viide sellistele olulistele tunnustele nagu vorm ja hulk (2). See oli suur avastus inimese ajaloos mõnetuhanda aasta eest — ja suur hüpe iga lapse arengus.

Isiklikest joonistustest erinevad ühiskondlikult kooskõlastatud märgid. Järgmised kaks kirjaproovi sisaldavad seda arusaamist: numbrid (3) ja tähed (4) kannavad tähendust. Nende järjestamise reegleid lapsed veel ei tunne — seega pöörduvad nad tagasi tuttavale piltide loogikale: üks märk ühe eseme jaoks.

Näited 5 (algustähekirj) ja 6 (silpkiri) näitavad jällegi murrangut lapse mõtlemise arengus (nagu ka 5000 aasta eest kirjaajaloos). Lapsed on aru saanud kirja häälikkoostise põhimõttest: sõnad ei koosne suvalistest ja vahelduvatest tähtedest; tähtedel on mingi seos hääldamisega.

Järgmise sammu puhul tegutsevad lapsed selle printsiibi järgi. Nüüd järgneb tähtede järjestamine vasakult paremale vastavalt häälikute ajalisele järgnevusele (7). Jällegi imetletav saavutus, sest häälikud on hetkelised ja nad muutuvad oma naaberhäälikute mõjul ning sõltuvalt kõnelejust. *FIA ROISA* (8) ei ole märk “puudulikust häälikute eristamise võimest”, vaid kinnitus selle kohta, et laps on oma (põhjasaksa) hääldust detailselt tunnetanud ja tähtede abil kirja panna proovinud.

Eriti ilmekad on kahe õpilase vead, kes on juba kaugemale jõudnud. *FIER* (9) puhul on häälikuühend *-ie-* ja *HäußR* (10) puhul *-äu-* koguni õiged (saksa keeles häälduvad nimetatud häälikuühendid teisiti kui kirjutatakse); *VIHR* (10) puhul *-ih-* ja *HEURZE* (9) puhul *-eu-* on kasutatavad kuigi mitte antud sõnades. Kümme erinevat kirjutusviisi. Kõik valed — ja siiski igaüks vastaval arenguastmel märkimisväärne mõtteline saavutus. Aga kas ei riku selline kiri laste teed õigekirja juurde? Kas sellised vead ei jää lapsele mällu?

Me lasksime peaaegu tuhandel lapsel esimese kooliaasta algusest kuni teise lõpuni kirjutada järgmised üheksa sõna: *Maus, Kanu, Rosine, Schimmel, Leiter, Wand, billig, Lokomotive, Strumpf*.

Lastele oli selge, et me ei oota veatut kirja, sest neid sõnu ei olnud eelnevalt harjutatud. Me tahtsime näha, milliseid teadmisi ja strateegiaid võiksid lapsed kasutada võõraste sõnade kirjutamisel (seepärast kasutati ka kriipse häälikute märkimiseks, kui lapsed vastavaid tähti

veel ei tundnud). Ja me tahtsime teada, kas ja kuidas need strateegiad täiustuvad.

Sabine areng (vt. joonis 2) näitab, milliseid hämmastavaid edusamme paljud lapsed esimesel ja teisel kooliaastal teevad — mitte üksikute sõnade harjutamise tulemusel, vaid õigekirjateadmiste paranemistõttu.

Vead ei ole niisiis halvad — ja nad ei jää püsima. Nad annavad märku sellest, kuidas lapsed oma kirjakogemusi korrastavad. Aga see kord (süsteem) saab areneda üksnes siis, kui lapsed saavad õigekirja mudeleid (nagu kõne omandamiselgi). Eesti keel on foneetiline keel, mille kirjpilt on hääldusega suuremas vastavuses kui saksa keel. Häälikupikkuste märkimiseks kirjas (ühe- või kahekordse tähe valikuks) peavad meie lapsed omandama võrdleva häälduse mudeli (näiteks sõnas *koli* saab *o*-häälikut hääldada pikemalt ja ka lausa venitada — hääldada ülipikalt. Nii pika kui ka ülipika häälduse puhul tuleb *o*-häälik märkida kahekordse tähega ja mõlemal juhul muutub ka sõna tähendus. Niisiis, kui me õigesti ei kirjuta, ei saa teised meist alati ka õigesti aru. (Tõlkija märkus.)

a	b	c	d
---	m-s	mäs	Maus
	Knu--	Kanu	Kanu
	--st--	rosine	Rosine
s----	eiml	Schümel	Schümel
l----	lt--	leiter	Leiter
-----	-t---	want	Wand
-----	bl--	Bielik	Bilich
Lo---	lkmtw	lokomotive	Logmotive
n-----	eif	Schträmf	Strumf

^e Autos haben Ohren.

Ein Baum kann weihren.

Wir hören mit demn Augen.

Joonis 2.

Eeskujude kaudu saavad lapsed uusi teadmisi, näiteks et üksikud kaashäälikud pärast lühikest vokaali saksa keeles kirjutatakse kahekordselt (nt. *BUSS*). Selliseid reeglipärasusi omandavad lapsed alguses ebateadlikult (ebateadlikult valdavad neid vahel ka täiskasvanud). Seejuures aitavad selgitused ainult pisut. Aga nagu kõne puhul vajavad lapsed ka kirja omandamisel ergutavat, provotseerivat, toetavat ja eelkõige kirjarikast keskkonda. Paljudest töölehtedest (või -vihikutest) on seejuures veelgi efektiivsemad klassi kirjastid, laste endi teadetahtvliid (sinna võib kinnitada nii teateid kui ka üleskirjutatud nalju), pildi-, lugemis- ja teatmeraamatud; templikastid, kirjutusmasin ja kompuuter; päevikud ja jutuvihikud; kartoteegid ja sõnaraamatud järelevaatamiseks.

Hans Brügelmann

KUIDAS ÕPIVAD LAPSED LUGEMA JA KIRJUTAMA?

Mida rohkem me uurime, kuidas lapsed kirja omandavad, seda selgemalt ilmnevad suured erinevused koolieelikute kõne- ja kirjakogemustes. Ka koolis ja väljaspool kooli on laste kogemused ja õpitu rakendusvõimalused erinevad. Seepärast vajavad lapsed niisugust õppeülesannete valikut ja esitust, mis arvestaksid kõnelisi eeldusi ja võimaldaksid individuaalset lähenemist kirjutamiskustele. Tähtsaim uurimistulemus ongi võib-olla see, et lapsed õpivad efektiivselt siis, kui nad saavad rakendada ja proovida iseenda hüpoteese kirjaliku kõne loogika kohta ja kui nad seda meediumit (kirja) omaenda soovi järgi praktiliselt kasutavad: kui nad loevad, tahtes midagi teada saada; kui nad kirjutavad, tahtes midagi teatada. Paljudele õpetajatele on see ammu selge. Õpetaja probleemiks on aga ebakindlus, mis tekitab küsimusi:

- Kuidas ma saan olukorrast (klassist tervikuna) ülevaate?
- Kuidas ma tagan põhioskuste ja kogemuste omandamise?
- Kuidas ma saan olla kindel, et lapsed ei jää maha?

Need küsimused ja mured ei ole uued. Aabitsaõpetus loob ainult mulje, et õpetus on didaktiliselt kindlalt organiseeritud, tegelikult ilmneb olukord, et lapsed õpivad erisuguse tempo ja edukusega. Vajadus õpetamist kõigi laste jaoks mõttekalt organiseerida (s.o. vastavalt lapse võimetele, oskustele) ja laste arengut hoolikalt jälgida säilib ka traditsioonilise õppeprotsessi puhul.

Kuidas on võimalik iseendale liialdatud nõudmisi püstitamata luua igale lapsele igaks päevaks isiklik programm?

Ideede kast lugema–kirjutama õpetamiseks põhikoolis on esimene katse koguda kokku metoodilised soovitusel lugema ja kirjutama õpetamiseks. Didaktiline maakaart peaks aitama lastel avastada erinevaid teid kirja juurde ja lapsi neil teedel ka toetama.

1. Milline on ideede kasti mõte?

Didaktiline maakaart ja metoodiline ideede kast on katseks vahendada avatud õpetuse ideid ja süsteemi algõpetuses. Nad pakuvad mitmekesiseid õppimisvõimalusi, ei ole aga õppekursus. Samas ei taga ideed ja materjalide rohkus ega mitmekülgsus veel head õpetust. Et saavutada klassis produktiivset õppemiljööd, vajame igal juhul kontseptsiooni.

2. Mis on didaktiline maakaart? (vt. lisa 1)

Didaktilise maakaardi kaheksa õppevälja kirjeldavad kirjaliku kõne olulisi aspekte, nendega tegelemise põhilisi vorme. Pakutavate tegevuste kaudu võivad lapsed omandada nii alus- kui eriteadmisi ja -oskusi ning kinnistada elementaarseid oskusi.

Didaktilise maakaardi õppeväljad ei paikne hierarhiliselt, vaid samal tasandil samaväärsetena. Nad ei vii seega lihtsamalt keerulisemale.

Õpetus peaks seetõttu sisaldama kõigis faasides pakkumisi (õppeülesannete valikut) kõigist maakaardil kujutatud valdkondadest.

Maakaardi abil saab ka selgeks, millised astmed peab iga laps järgmisena läbima, et omandada õigekirjasüsteem ja funktsioonid. Kakskeelsetel lastel lisandub veel sisu mõistmise oskuse kujundamine ja suulise kõne treening.

Ka õppeväljadel ei ole õppeülesannete valik esitatud kindlas järjekorras. Õppeväljad aitavad erineval arenguastmel olevatel lastel valida ja koostada eri raskusega ülesandeid, näidates neile erisuguseid lähenemisviise kirjale. Kõik kirjaliku kõne aspektid on algusest peale tähtsad ja pole ühekordselt läbivõetavad. Kuid hiljem pöörduvad lapsed samale väljale suuremate nõudmistega (oskustega) tagasi. Õppimine ei ole seega võrreldav trepiga, millel aste-astmelt edasi minnakse. Kõike õpitut täpsustatakse ja laiendatakse järk-järgult. Linnearse õppekursuse idee on asendatud spiraalsega: samu õppevälju läbitakse korduvalt, aga alati kõrgemal nivool.

3. Kuidas didaktilist maakaarti konkretiseeritakse?

Iga õppevälja juurde kuulub juhtkaart, mis seletab õppevälja didaktilisi eesmärke. Sellega ühendatakse pakutavad metoodilised ideed sisuliselt. Peale selle juhitakse tähelepanu raskustele, mis lastel antud õppeväljal sagedamini ette tulevad (sh. ka mitmekeelsete laste tüüpi-

listele raskustele). Täpsemal vaatlusel selgunud raskuste puhul osutatakse ka vastavat abi. Õppevälju ei saa aga alati täpselt piiritleda. Juba pisimgi muudatus mingis mängus võib selle eesmärgi täiesti muuta. Autorid on püüdnud selgitada ka variante ja võimalusi õppeväljadevaheliste sidemete leidmiseks. Samuti loodavad nad, et selle kaardi ideedega käiakse loovalt ringi. Kindlasti täiendate kaarti oma ideedega ja loote oma võtete kogu.

Kaardi struktuur aitab ka juba olemasolevaid materjale ja ideid rühmitada või lisada. Seepärast on ideekaardid valmistatud nagu kaarditaskud.

4. Kuidas märgata edusamme ja õpiraskusi?

Kirjeldatud juhtkaardid annavad ühtlasi ülevaate vastava õppevälja tüüpilistest raskustest. Täpsemaks arenguvaatluseks oleme iga õppevälja jaoks lisanud spetsiaalsed vaatlusküsimused (vt. lisa 2). Diagnoos on meditsiiniline mõiste, meie räägime meelsamini vaatlusabist. Pöörake tähelepanu kriitilistele kohtadele ja kindlatele käitumisviisidele. Nii loote hüpoteese, milliseid teisi ülesandeid samalt tasandilt valida või kuidas tõsta ülesannete raskusastet.

Õpetajad organiseerivad oma õpivaatlusi erinevalt. Pakume kolmesugust abi vaatluse organiseerimiseks.

I

Kooli alguses on esimene küsimus: "Milliseid lugemis-kirjutamiskogemusi toovad lapsed kooli kaasa?". Ideekaartidel on rida ülesandeid, mis võimaldavad lihtsalt selgitada laste eelteadmisi. (Märkus: ülesande ees olev täht tähistab maakaardi tasandit). Üldist diferentseerimist võimaldavad:

- T — tähtede tundmine;
- T — tähtede kirjutamine;
- S — sõnade kirjutamine (Milliseid sõnu ma juba oskan kirjutada?) (sõnade arv).

II

Kirjakogemuste täpsemaks diferentseerimiseks sobivad järgmised ülesanded:

- H — Katkine robot. (Sõnade süntees häälikutest: Robot on katki läinud. Arva ära, mida ta ütleb!)
- M — Paarispildid. (Ühel kaardil sõna, teisel kaardil pilt ja sõna: Leia paarilised! Laps saab kirjalpilte võrrelda.)
- M — Missugune sõna on pikem? (Kirjutatud sõna pikkus sõltub hääldatud sõna pikkusest.)
- M — Sassiaetud raamat (lause, sõna) (Püüa panna sõnad/ tähed õigesse järjekorda.)
- M — Mälumäng: kirjuta üles, et paremini meelde jääks! (Ostud, mingid esemed vms.; kirja märkmefunktsioonid.)

Lihtne on ka **9-sõna-etteütlus**, milles lapsed kirjutavad eelnevalt harjutamata sõnu. Saksa keeles on kasutusel järgmised sõnad: *Saum, Kanu, Rosine, Schimmel, Leiter, Wand, billig, Lokomotive, Strumpf* (vt. ka Lugemis- ja kirjutamisoskuse diagnoosimisest, lk. 31). Õpetaja loeb kõigepealt kõik sõnad aeglaselt ette ja osutab vastavatele piltidele. Ta teeb lastele selgeks, et neilt ei oodata täiskasvanu moodi kirjutamist, vaid: "Te tunnete juba osasid tähti. Hääldage (õelge valjusti) sõna ja kirjutage tähtede kaupa paberile. Kui te mõnda tähte ei tea, tehke sellele kohale kriips. Näiteks *O_U (onu, näide tahvlile)*.

Nii saavad lapsed igaüks omas tempos häälikhaaval sõnu konstrueerida ja õpetajalt küsida, kui mõni meelde ei tule. Neid üheksat sõna peaksid lapsed esimese kooliaasta jooksul iga 6–8 nädala tagant uuesti kirjutama (vahepeal nende kirjutamist mitte harjutada). Nii selguvad dokumentaalselt iga lapse edusammud, mis viitavad ka tugiõppe vajadusele ja annavad aluse vestluseks vanematega (mida laps oskab? mida veel ei oska?). Tulemuste hindamisel lähtuda viiest arenguastmest:

- 0 — suvaline kiri: valed tähekujud (mittetähed) või häälikutele mittevastavad tähed,
- 1 — üks häälik (enamasti esimene häälik) õigesti märgitud,
- 2 — sõnaskalett: vähem kui 2/3 häälikutest õigesti märgitud,
- 3 — 2/3 häälikutest õigesti märgitud,
- 4 — kõik häälikud märgitud kvalitatiivselt õigesti ja õiges järjekorras, eksimusi võib olla häälikupikkuste märkimisel,
- 5 — ortograafiliselt õigesti kirjutatud.

III

Vaatlusleht lugemisoskuse arengu jälgimiseks reastab jälgitavad oskused kuuel tasandil: häälikutasandist tekstitasandini (vt. lisa 2).

5. Kuidas areneb kirjutamisoskus?

Õigekirjavigu võib interpreteerida kahel viisil:

- vead kui eksimused ortograafiareeglite vastu;
- vead kui lapse konstruktiivsed katsed kirjutada sõnu.

Õigekirjaoskust omandades peab laps ära õppima kirja ülesehituse häälikulise printsiibi ja morfeemiprintsiibi (eesti keeles vastavad graafika- ja ortograafiareglid).

Järgnev ülevaade valib aga kesktee ja kontsentreerub saksa kirja põhilistele ülesehitusprintsiipidele, pööramata seejuures tähelepanu nende astmelisele diferentseerimisele. (Eesti keele spetsiifikale viitavad vastavad märkused — *M. P.*)

Järgnevad pealkirjad kajastavad nelja keskset põhimõtet, mille lapsed kirjutama õppimise algetapil peaksid omandama.

5.1. Kirja semantika (täendus)

5.1.1. Kiri kannab informatsiooni, mille paneb sellesse kirjutaja ja toob uuesti välja lugeja.

Kirjutamine on midagi enam kui suvaline kritseldamine. Laps kritseldab paberile laineid ja palub täiskasvanut: “Loe ette, mida ma kirjutasin”. Või “loeb” ise ette, kusjuures loetu sisu sõltub situatsioonist.

5.1.2. Erinevalt jutustusest muljete põhjal jäädvustab kiri tähenduse sõna-sõnalt. Kirjutamine tähendabki kõne jäädvustamist. Laps “loeb” omakirjutatud kindla tähendusega märke (märkide rida). Täiskasvanute ettelugemine on tähenduste identne peegeldus, lugemist mängides kasutab laps kindlaks kujunenud väljendeid (vastavalt konkreetsele tekstile, kirjale, muinasjutule).

Kui kirjeldatud kujutlused lapsel veel puuduvad, on mõttekad järgmised ülesanded (valik):

- Laps dikteerib oma tekste mõnele kirjaoskajale (nt. oma pildi all-kirja) ja laseb seda erinevatel lugejatel uuesti ette lugeda.

- Ruumide ja esemete sildistamine.
- Lapsed loevad (kassetile loetud) raamatuid (kaasa).
- Teemaatiliste plakatite või raamatulehekülgede koostamine pildi- ja kirjaelementidest.
- Informatsiooni jäädvustamiseks leiutatakse/kasutatakse vastavaid märke (näiteks koduülesannete ülesmärkimiseks).

5.2. Kiri kui tähtede kombinatsioon

5.2.1. Kiri ei koosne suvalistest vormidest, vaid piiratud arvust konventsionaalsetest märkidest — tähtedest. Kirjutamine on sõnade reastamine, aga mitte enam kritseldamine kui kirjutamise järeleaimamine. Kirjutamiseks kasutatakse ainult tähti, äärmisel juhul tähesarnaseid märke.

Märkide valik võib aga olla veel ebaloogiline, nt. viis autot = viis tähte või suur loom = palju tähti, väike loom = vähe tähti.

5.2.2. Erinevad sõnad koosnevad erisugustest tähejärgedest, mida peab täpselt reprodutseerima, et tähendus säiliks. Kirjutamine seisneb üksikute märksõnade (joonte/kujundite või liigutuste järjekorra) reprodutseerimises või ettekirjutatud sõnade ärakirjas (kopeerimises). Oma nime või teiste kirja pildi järgi äratuntavate sõnade õigesti kirjutamine.

Pakutavad ülesanded vastavate kujutluste puudumisel:

- Oma sõnade mahakirjutamine ja kopeerimine aardelaeka jaoks, sõnade vahetamine teiste lastega.
- Sõnade ülemaalimine, nt. oma nime ülejoonistamine eri värvidega või laste nimedest koosnevate ristsõnade ülekirjutamine ja ühiste tähtede avastamine.
- Erinevate märgi- ja kirjaliikide sorteerimine (rühmitamine).
- Erinevas kirjas kirjutatud (trükitud) sõnade ja tähtede võrdlemine.
- Mängud, mis eeldavad tähtede järjekorra täpset võrdlust, nt. paaris pildid (1. kaardil sõna, 2. kaardil pilt ja sõna) või sõna-hamstrid (hamstrite toiduks on sõnad: kas kahe hamstri sõök on sama või erinev? Järgmine etapp: hamster on sõna katki närinud (tähtede järjekorra taastamine; puuduvate tähtede juurdelisamine). Mida hamster on sõõnud? (põskedes on segiaetud tähed).

5.3. Kirja seos hääldamisega

5.3.1. Tähtede valik ja järjestamine sõltub sõna hääldamisest. Kirjutamine seisneb ühetäheliste sõnade ja sõnaraamide (-skelettide) konstrueerimises (*KA_U; L_ _ _*) ja viimaste täitmisega tähtedega, et saada õiget sõna.

5.3.2. Kirjutatud sõnad peegeldavad täielikult häälikute järjekorda sõnas. Kirjutamine täpsustab oma häälduse foneetiliselt täpse kirjanepaneku tõttu. Tulemuseks on vead isegi väga tuttavates sõnades, sest laps on täiesti omandanud kirjutamise hääldusprintsipi ja sellele keskendunud (kirjutan nii, nagu hääldan ja kuulen).

Ülesanded:

- Kõnemängud häälikute olemasolu ja järjekorra määramiseks sõnades.
- Kirjutamine algustähetabeliga ja esemeliselt konstrueeritavate tähtedega (*E* nagu kamm, *I* nagu pliats, tikk).
- Hääldatud sõna pikkuse võrdlemine kirjutatud sõna pikkusega.
- Minimaalpaaride võrdlemine (*KARU* — *TARU*) ja sõnade ümber tegemine või parandamine (*SALL* — *LALL*. Tee sõna “terveks”!).
- Võõraste sõnade kirjutamine, nt. kunstsõnade ehk Marsi sõnade (või UFO-sõnade — *M. P.*) kirjutamine.

5.4. Kirja ortograafiline iseseisvus (sõltumatus)

5.4.1. Kirjas on märke/tähti (täherühmi), mille kirjutamine ei sõltu häälikanalüüsist (häälikute eristamisest ja äratundmisest). Ortograafiliste iseärasuste (nt. kahekordsed tähed, tugevad ja nõrgad tähed) (ü)lülidistamise kaudu muutub kirjutamine alternatiivsete õigekirjaviisidega eksperimenteerimiseks. Kahekordsete tähtede, suur- ja väiketähtede ning lausemärkide kasutuse avastamine ja katsetamine, sealjuures reeglite vastu eksides (*Selle auto nimi on Kraana; pallm; buu pro puu*).

5.4.2. Õigekirjutusviis on seotud kindlate tingimustega. Vigu tuleb ka nütud ette, kuid need ei ole enam juhuslikud, vaid ilmnevad kindlate seaduspärasustega. Saksa keeles *imm* pro *im*, aga mitte enam *rott* pro

rot; Rot pro rot, aga mitte enam auto pro Auto. Eesti keeles näiteks II ja III välte märkimisvead sulghäälikutel, I ja II välte vead täishäälikutel ja suluta kaashäälikutel: *tiku pro tikku; kalu pro kaalu.*

Ülesanded:

- Sõnade rühmitamine ortograafiliste iseärasuste järgi.
- Kirjaviisilt sarnaste sõnade loetellu (tulpa, ritta) peidetud vigade leidmine.

Märkus: Alapeatükis 5.4 kirjeldatud ülesannete ja oskuste kujundamisel tuleb arvestada eesti keele spetsiifikat, s.o. häälikuvälte märkimist kirjas. Seega muutub sellel etapil oluliseks häälikurühmade, veaohlike häälikute ja häälikupikkuste määramise oskuste, s.o. foneemanalüüsioskuste ning eesti keele õigekirjareeglite (nt. tugev sulghäälik *s* kõrval, *h* sõna algul jne.) omandamine. (*M. P.*)

Pärast nimetatud nelja põhimõtte omandamist ei ole enam ühtki kvalitatiivset astet, vaid süsteemi järkjärguline ülesehitamine järgmisi punkte silmas pidades.

5.5. Kirja leksikaalne korraldus

5.5.1. Sõnade kirjutamisviis muudab nähtavaks ka morfoloogilise sarnasuse (suguluse). Seega kasutab kirjutamine ära sõnadevahelisi morfoloogilisi sugulussidemeid (*a n d m a* → *a n d s i n*; *l e i d m a* → *l e i d s i n*).

5.5.2. Sõnas (rühmas) ilmneb spetsiifilisi ortograafilisi iseärasusi. Kirjutamine hakkab tuginema sisemises sõnavaras olevatele, sageli kasutatavate sõnade automatiseerunud kirjutusviisidele (nt. *lugemik* → *maastik*, *lagendik*, *lugemikkude* → *maastikkude*, *lagendikkude*).

Ülesanded:

- Sõnade koostamine morfeemidest.
- Tüve- ja liitemorfeemide märkimine (joonimine) sõnades.
- Kirjutusviisi meeldejätmist nõudvate sõnade variantide harjutamine (*majja*, *ojja*; *müüa*, *süüa*; *müüja*).

- Raskete sõnade täpne meeldejäätmine ja veaohlike kohtade kirjutamise kommenteerimine (nt. võõrsõnade õigekiri; reeglite ja nende erandite rakendamine ja põhjendamine kirjutamisel).

Alapeatükkide 5.1–5.4 põhimõtted peaks laps omandama üksteise järel. Selline järgnevus avaldub ka lapse kirjutamisoskuse arengus domineerivate kirjutamisstrateegiate vahetumisena.

Eelnevat kokku võttes võib öelda, et algõpetus toetab õigekirjaoskuse arengut kõige paremini võimaluste loomisega iseseisvaks sõnade konstrueerimiseks (kirjutamiseks) ja tutvumiseks ortograafiareeglitega.

6. Kuidas areneb lugemisoskus?

Me ei mõista arenguastmeid ranges astmelises järjekorras, vaid üksteist täiendavate ja osade kaupa väljavahetavate lugemistaktikatena.

6.1. Kiri kui ümbritseva maailma tunnus

Lapsed hakkavad kirja märkama ja neil tekib selle vastu huvi, nad hakkavad taipama sõnade/tekstide (ja mitte ainult piltide) tähendusi. Tähtis edusamm on **aktiivne tähenduse otsing** ning oma elu- ja kõnekogemuste kasutamine kokkupuutes kirjaga.

Need oskused on vajalikud ka hiljem lausete ja tekstide lugemisel.

6.1.1. Konteksti mõistmine

Tüüpiline on tähendusele vastav ja mittesõnasõnaline siltide nimetamine: nt. *bensiin Shell*'i asemel, *limonaad Fanta* asemel. Väljaspool tuttavat esemelis-sotsiaalset keskkonda ei tunta ära isegi kirja pildilt tuttavaid sõnu. Sobivad ülesanded on siltide ja etikettide sobitamine vastavasse konteksti või sõna standardkirja pildi sobitamine sildi või etiketi juurde, mis on antud erilises šriftis (näiteks võib silte sobitada doomino põhimõttel).

Aitavad järgmised tegevused:

- Ühiselt (ette) lugedes tekstis mõnele sõnadele (korduvatele, eriti pikkadele vms.) osutamine ja selliste sõnade otsimine.

- Ruumide ja esemete (koos lastega) sildistamine ja segiaetud siltidele õige koha leidmine.
- Kollaažide iseseisev monteerimine piltidest ja kirjast, näiteks teemal “Mida ma armastan / Mida ma ei armasta”.

6.1.2. Etikettide nimetamine

Isegi siis, kui lapsed hakkavad märkama kirja ennast (ja mitte ainult selle ümbrust), ei tähenda see, et nad kasutavad sõna tähenduse leidmiseks üksikuid tähti või tähejärke. Lapsed peavad õppima mõistma, et kiri säilitab oma tähenduse ka siis, kui tema graafiline kuju muutub.

Seejuures aitab:

- Erinevate grafeemivariantide (tähekaartide) sobitamine vastava prototüübi juurde (A, a; A, a).
- Sama sõna erinevate graafiliste kujude kogumine.
- Sobitusmängud lausekaartidega — laused koosnevad erineva kirjutusviisiga sõnapaaridest.
- Sõnade mahakirjutamine (sh. sama sõna on antud erinevate inimeste käekirjades) ja oma sõnade aardekasti kogumine.

Kui lapsed jäävad väga kauaks sellisele lugemisviisile püsima, saavad neist lihtsalt kontekstispekulandid, keda peab virgutama sõnade tähtkoostise täpsemale jälgimisele.

6.2. Kiri kui korduvate märkide kombinatsioon

Lapsed hakkavad mõistma, et tähendust aitavad edasi anda tähed (-järjed), aga mitte kontekst või tähtede eriline tüpograafiline vorm. Tähenduse otsene kokkuviimine kirjapildiga ilma teadliku läbihääldamiseta on oluline ka hiljem, kui lapsed hakkavad automaatselt ära tundma sageli ette tulevaid sõnu.

6.2.1. Üksikute tähtede äratundmine

Edasi hakkavad lapsed aimama sõna tähendust üksikute tähtede järgi (näiteks P — politsei, E — ema jne.). Tähti kasutatakse seega väheste tuttavate sõnade eristamiseks. Selle strateegia nõrkust saab lastele näidata ülesannetega, mis nõuavad tähelepanu pööramist terve sõna tähtkoostisele:

- Sama algustähega erinevate sõnade võrdlemine.
- Sõnamaster: hamster (laps) peab koguma tähti etteantud sõna jaoks.
- Paarispildid: kokku sobivad nn. minimaalpaarid (ühe tähe poolest erinevad sõnad, nt. *kaas* — *klaas*; mõlema pildi tagaküljel sõna).

6.2.2. Tähejärg kui nimi

Üksikute sõnade ja oma nime korrektne kirjutamine näitab, et lapsed jälgivad terve sõna tähtkoostist (teadmata, miks just need tähed nt. *MATTI*’t tähendavad). Kiri on ikka veel etikett, aga mitte enam väline graafiline vorm, vaid nagu erinevalt kombineeritud märkidest saadud ühekordne tulemus. Iga tähtede kogum kujutab nime. Seepärast võib mõni laps ehk mure, kui selgub, et ka teine laps kirjutab oma isa kohta *ISA*.

Et valmistada lapsi ette kirja häälikulis–tähelise seose mõistmiseks, sobivad järgmised ülesanded:

- Paarispildid (sõna on trükitud ainult ühele kahest pildikaardist).
- Ümbrusest pärit sõnade veerimine, milles mõned tähed kokku langevad.
- Riimuvate ja sama tähega algavate sõnade otsimine (nt. esemed, pildid, sõnakaardid iga nädal vahetuvale algustähetaldrikule).

Lapsed, kes jäävad püsima sellele astmele, muutuvad kergesti “sõna-pildijahtijateks” või “hiina keeles lugejateks”, kes püüavad sõnu ära tunda tervikuna (nende tähtkoostist täpselt jälgimata). Kirjapildi järgi lugemine õnnestub vaid väga piiratud: piiratud sõnavara ja muutumatute sõnavormide puhul.

6.3. Kiri (tähed) kui viide kõnehäälikutele

Lapsed tunnetavad, et kiri ei ole vahetus seoses tähendusega nagu piltkiri (umbes nii: vähe tähti = väike loom, palju tähti = suur loom), vaid sõna tähendus selgub tema häälikulise kuju (häälduse) kaudu. Lastel, kelle foneemitaju on kujunenud teise keele baasil (mitmekeelised), on märgatavaid raskusi: nad kuulevad häälikuid hoopis teisiti kui emakeelt õppijad. Analooogne on olukord dialekti kõnelevate laste (ka kõnehälvikute — *M. P.*) puhul. Seepärast ei tohi õpetajad unustada, et täiskasvanu harjumust häälikut ja tähte seostada ei omanda lapsed

automaatselt. Kõik järgnevalt pakutavad ülesanded võivad mitmekeelsetel lastel esialgu ebaõnnestuda, seepärast peaks neid võimalusel kordama ja modelleerima.

6.3.1. Häälikhaaval hääldamine (lugemisel veerimine)

Ka siin kasutatakse algul üksikuid tähti, mille põhjal öeldakse aimamisi välja terve sõna (nt. *Illaaa lamp pro laud*). Aimamine on küll tähtis osa oskus hiljem sõnade sünteesimisel ja loetu tähenduse mõistmisel, kuid lugemisoskuse arengu algetapil domineeriva aimamise vastu aitavad võidelda järgmised ülesanded:

- Minimaalpaaride vastandamine, mis näitab iga üksiku tähe tähendust eristavat rolli (nt. saksa keeles *OMA — OPA; KIRCHE — KIRSCH*; eesti keeles *PALL — SALL; VIIUL — RIIUL*).
- Tähelepanu juhtimine sama hääliku erinevatele märkimisviisidele kirjas (hääldame pikemalt, kirjutame kahekordse tähega; sulghäälikute pikkuste kolm märkimisviisi).
- Sõnade konstrueerimine tähti ära jättes, asendades, lisades (nt. saksa keeles *HASE — HOSE — RIESE — ROSE*; eesti keeles *SAI — AIS — ISA — SA — AI — ASI*). Eriti mõjus on esemeline manipuleerimine tähtedega (kaardid, klotsid).
- “Sekretäri” sõnade ja lausete dikteerimine ning tunnetamine, kuidas etteütlemise järgi kirjutades tekib häälikute reast tähtede rida.
- Hüpoteeside loomine võimalikest sõnadest esimese tähe järgi ja nende kontrollimine järgmise tähe järgi.

6.3.2. Tähtederea dešifreerimine

Kui tähtede ja häälikute järjekorra vastavuse mõistmine muutub domineerivaks, siis lapse lugemine aeglustub, sest ta loeb ka korduvaid (tuttavaid) ja tervikuna äratuntavaid sõnu ikka ja jälle uuesti. Nii kipub kontekstiseos kaduma minema.

Et vajalikkude häälikanalüüsioskust ühendada sama vajaliku aimamisoskusega, sobivad järgmised ülesanded:

- Sõnastruktuuride lihtsustamine kasutatavates tekstides.
- Ülesanded vaikseks lugemiseks.
- Sõnade parandamine (sõnade haigla) või trükivigade korrigeerimine.

- Roboti moodi rääkimine või sellesarnased kõnemängud (RAA-MAT; R-A-M-A-T), milles saab harjutada paindlikku tegutsemist häälikutega ilma täiendava kirjabarjäärita.
- Sageli esinevate sõnade välklugemine — eesmärgiks lugemistempo tõstmine.

Kui lugemisraskused kinnistuvad häälimistasandil, saavad lastest tähekojused, kes ei mõista loetut. Aitab tagasipöördumine lugemisoskuse algetappi (vt. 6.1), kus otsiti kirjale tähendust, kuid see ei tohi olla loobumine täpse lugemise nõudest. Lastele peab teadvustama järgmist sammu — semantilist kontrolli: Mis sõna võib olla lause lõpus: *Jänes jooksis ... (metsa)?*

Olgu siinkohal meenutatud nõuet, et mitmekeelsetes klassides (ka õpiraskustega ja kõnepuuetega laste puhul — *M. P.*) tuleb teha pidevalt tööd tähendustega (semantiseerida).

6.4. Kiri kui integreeritud märgi- ja tähenduste süsteem

Lapsed ühendavad (kõrgemal tasandil) graafilise analüüsi (vt. 6.2) ja kontekstimõistmise (vt. 6.1) ning lülitavad need (k.a. hääliksüntees, vt. 6.3) omakorda üldisemasse ja liikuvamasse tähenduse otsimise süsteemi.

6.4.1. Sõnade lugemise automatiseerumine

Lugemistempo kiirenemine ei tulene mitte ainult sõnapiltide kogumisest ega tähenda seega taju hüpet tähetasandilt sõnatasandile. Järgjärgult hakkavad lapsed sõnade graafilisel analüüsil kasutama suuremaid ühikuid (segmente). Taoline muutus põhjustab periooditi vigade arvu suurenemist, sest lapsed loevad ebatäpsemalt. Sobivad harjutused:

- Välklugemisel minimaalpaaride sõnakaartide kasutamine.
- Ristsõnade ja silpmõistatuste lahendamine.
- Sõnade liigendamine osadeks (silpideks või morfeemideks; liited, lõpud, tüved värviliselt).
- Enesekontrolli harjutamiseks kassetile lugemine.

6.4.2. Tähe-, sõna- ja tekstitasandi koordineerimine

Konteksti uuesti kasutama õppida aitab eelkõige vaikne lugemine. Hüpe lause- ja tekstitasandile esitab kahekordseid nõudmisi:

- subjektiivse mõtteootuse aktiveerimine ja madalamate tasandite operatsioonide sooritamise kiirenemine;
- loetud sõnade sisuline koordineerimine, loetu tähenduse kontroll objektiivse konteksti seisukohalt.

Aitavad ülesanded, mis nõuavad samaaegselt täpset ja sisule orienteeritud lugemist:

- Deformeeritud (lahti lõigatud) lausete ja tekstide taastamine.
- (Kollektiivne) lausete koostamine sõnadest.
- Lausete sobitamine piltide juurde või muutmine vastavalt situatsioonile.
- Küsimused teksti sisu kohta.
- Vigade (täenduselt või ortograafiliselt valede sõnade) leidmine tekstis või sõnalünkade täitmine.

Selliseid ülesandeid/materjale võivad lapsed ka ise üksteisele mõistatustena koostada.

Muukeelsetel lastel kestab see samm lugemisoskuse arengus kauem. Peale foneemitaju häälikutasandil peavad nad omandama meisterlikkuse ka lause- ja teksti struktuuris orienteerumisel. See õnnestub enamasti paremini rühmatöös valjusti mõeldes.

Koordinatsioonivõimeid arendame elu lõpuni. Kirjeldatud raskused ilmuvad alati uuesti, kui peame omandatud oskusi rakendama uues ainevallas (erialakeel!), uuel kirjaformaadil (sõiduplaan vm.) või võõrkeeles.

7. Kuidas on võimalik kartoteegi ideid õppimisvõimaluste loomisel kasutada?

Me eristame kolme planeerimise vormi: töökorraldus (organiseeritud), tegevused ja projektid.

Nende kavandamisel õppetöös on tähtsad kuus metoodilist printsiipi. Lapsed peaksid nii tihti kui võimalik:

- ise tegutsema hakkama ja oma töötulemusi ise kontrollima;
- proovimise kaudu arusaamiseni jõudma;

- koos ülesandeid lahendama ja mängu mängima ning ühistegevuse käigus üksteiselt õppima;
- töö eesmärgiks ja tulemuseks peaks olema produkt, millel on väärtus ka väljaspool õppeprotsessi (elulisus!);
- oma lugemis- ja kirjutamiskatsete üle järele mõtlema ja kogemusi vahetama;
- erinevate meeltega kogemusi omandama.

Avatud õpetuse põhiprintsiip on: laske lastel end ise diferentseerida! Andke neile ülesandeid, materjale, impulsse ja abi, esitage nõudmisi — aga laske neil võimalikult tihti ise otsustada, mida, millal, kuidas ja kellega teha.

Niisugune õpetus vajab organisatoorseid, metoodilisi ja sisulisi struktuure, et see ei muutuks ebakindlaks või näiliseks tegutsemiseks.

7.1. Töövormid annavad õpetusele pidevuse

Klassikursused on astmeliselt ülesehitatud tundide rida, kus lastelt oodatakse ühtlast edasijõudmist. Tundides vahendatakse kindlaid arusaamu, teadmisi ja tulemusi. Tüüpiline näide lehekülgede kaupa tähtede ja sõnade õpetamise kohta on aabits. Diferentseeritud õpetus piirdub ainult (töö)vihikute, -lehtede või lisaülesannetega. Avatud õpetuses kasutatavad ülesanded seevastu lubavad lastel algusest peale kasutada kõiki tähti ja sõnu, mida nad juba oskavad, või neid tähti (sõnu) endale muretseda. Seejuures on head abivahendid alus-tähetabelid (nt. püksitaskutähestik) ja piltsõnastikud.

Siiski on mõttekas tähti ja vastavaid häälikuid ka süstemaatilisel esitada ja näidissõnade kaudu selgitada. Seda võib teha korduvate töövormide kaudu. Selliseid töövorme nimetame institutsioonideks (õppetöö korralduseks), sest need annavad õpetusele vormi ka siis, kui sisu vaheldub.

Näiteks hääliku ja tähe vastavuse kujundamine: täheplakatile koguvad lapsed nädalatahe väikseid ja suuri graafilisi variante. Alus-tähetaldrikule võivad nad tuua esemeid, pilte või kirjutatud (trükitud) sõnu, mis algavad nädalahäälikuga. Lõpuks märgib iga laps alus-tähetabelisse vastava tähe/hääliku juurde ise valitud märksõna ja lisab pildi, et tähele vastavat häälikut hiljem kiiresti meenutada.

Teised töövormid võivad olla: igapäevane järjejuttu ettelugemine, postkast või aardelaegas, kuhu lapsed oma sõnu koguvad.

Niisuguse töökorralduse funktsioon on avatud õpetusele struktuuri andmine: see toimub korduvate töövormide kaudu, mis rituaalidena liigendavad päeva ja nädalat, muutuvad tuttavaks ja oodatuks.

7.2. Tegevused tulenevad konkreetsest situatsioonist

Lugemiseks ja kirjutamiseks pakuvad palju võimalusi aktuaalsed sündmused:

- üks laps on haiglas või õpetaja kursustel, neile kirjutatakse kirju;
- Inga väike vend kadestab õde, kes juba koolis käib: lapsed arutavad, kuidas kellelegi teisele lugemist–kirjutamist õpetada;
- kui Mikk hommikul vestlusingis vigurküsümuse esitab, võib see olla ka naljade ja mõistatuste kogumise motiiviks.

Lugemine ja kirjutamine kuuluvad seega igapäevasesse kooliellu: klassis ja koolis leiduvad sildid, koduülesannete ülesmärkimine, päeva- või nädalaplaanid suunavad koostööle. Lapsed hakkavad mõistma, milleks kiri on vajalik, ja tekib uudishimu selle kasutusvaldkondade ja -funktsioonide vastu.

7.3. Projektid kontsentreerivad erinevad ained faaside kaupa ühe teema alla

Organiseerimisastmelt on projektid töövormide (institutsioonide) ja tegevuste vahepeal. Nad on (erinevalt töövormidest) temaatiliselt seotud, koosnevad erinevatest tegevustest, mis on enamasti kasutusel ka teistes ainetes/õpivaldkondades. Kiri võib seejuures olla objektiks ja/või töövahendiks.

8. Näiteid esimeste koolinädalate projektidest

(Sulgudes didaktilise maakaardi õppevälja täht, mille alla vastav tegevus eelkõige kuulub)

Ma olen ...

- Mina-plakat oma pildi ja nimega (*I*).
- Mängud nimekaartidega (*S*).
- Minimaalpaaride võrdlused (nt. *MATI* — *KATI*; *TAUNO* — *RAUNO*) (*K*);

- Täheplakat (*T*) ja algustähe taldrik (nt. *M*-i kohta: *MÜTS*, *MANTEL*, *MAASIKAS*, *MARI*) (*H*).

Mulle meeldib

- Sõnakaardid aardelaeka jaoks: lemmikmänguasi, lemmiksõök, hobi (*S*).
- Kollaaž piltidest/joonistustest pealkirjade ("See mulle meeldib / See mulle ei meeldi") juurde (*I*).
- Märkmesedel koduülesande "Kaasa võtta lemmikmänguasi" kohta (*F*).
- Sõnade võrdlemine (*MINA—SINA*; *MINA—MUNA*; *TEE—TOO—TÕÕ*) (*K/L*).
- Tähtsate sõnade kogumine: *JALGPALL*, *HOBUNE*, *AUTO*, *NUKK*, ... (*S*).

Kus miski on?

- Klassiruumis olevate esemete sildistamine ja siltide igapäevane uuesti kohaleasetamine (*F*).
- Mitmesugustesse kooliruumidesse teed juhataivate siltide väljamõtlemine (*F*).
- Inimeste intervjuerimine koolis ja õpetajale kokkuvõtte dikteerimine (*I*).
- Omadussõnade kogumine: *SUUR—VÄIKE*, *NOOR—VANA*, ... (*S*).

Kus me elame?

- Linnaosa sõnade ja märkide kogumine (*M*).
- Laste elukohtade ja teiste paikade märkimine plaanil vastavate siltidega (nimed) (*F*).
- Nimekaartide tembeldamine või trükkimine (*F*).
- Tegusõnade kogumine: *MINEMA*, *SEISMA*, *JOOKSMA*, ... (*S*).

Meie õpetuse kontseptsioon toetub neljale sambale (vt. Struktureeritud avatud õpetus ... lk. 25). Ülesannete, mängude ja materjalide kohta, mille kaudu need neli valdkonda (sammast) õppeprotsessis teostuvad, on kartoteegis toodud näiteid, millele õpetajad võivad omalt poolt alati lisa pakkuda.

Lugemine ja kirjutamine seostuvad ka vastava atmosfääriga. Looge oma klassis tingimused, milles lugemine–kirjutamine rõõmu pakuvad: püüdke teadlikult kujundada ja valida aega, ruumi, materjali. Mõelge ka selle üle, et muukeelsed lapsed vajavad võib-olla eriti tähelepanu ja usu sisendamist oma võimetesse. Näidake, et mitmekeelsus ja keelte erinevus on klassis aktsepteeritud.

Rituaalide näiteid

Lugemistroom

Lapsed võivad end ettelugemiseks registreerida, kui nad tunnevad, et on ise valitud teksti hästi ette valmistanud ja suudavad seda teistele ette kanda. Lugemistroom on eriliselt kaunistatud (nt. suur tekk üle vana tooli). Kui lapsed soovivad, võivad nad ka krooni pähe panna ja õukonda pidada.

Lugemiskoobas

Üle ühe või kahe laua riputatakse tekk nii, et seal all oleks hämar. Põrandale on samuti pandud tekk või padjad. Sinna alla võivad lapsed raamatuga (nt. õudusjutuga) pugeda ja üksi või kahekesi taskulambiga lugeda. Ka kraanikausialust ruumi saab nii kasutada. Ärge unustage järjekorralehte väljariputamast, sest “salajane lugemine” võib meele minna ja peab seda tegema.

Lugemisriiul

Kappe ja/või riivleid seinast eemale lükates on kerge luua lugemisnurka. Ka põrandat saab patjade, tekkide või madratsiga mugavaks teha. Kappide ja riivlite tagaküljele võib lüüa peenikesed liistud ja kinnitada kummist hoidjad. Nii saab raamatuid ja lugemisvihikuid hästi nähtavalt (tiitelleht väljapoole) ja kättesaadavalt välja panna.

Kirjatarvetekauplus

Ilumeelt saab arendada kirjutusvahendite ja -materjalide rikkaliku pakumisega: erineva suuruse ja värviga paber, joonelised, valged või ilublanketid, kirjutusmasin, templikastid ja eritemplid (kujunditega!), mitmesugused pliiatsid.

Taolise pakkumise võlu sõltub sellest, kuidas lapsed kogevad, et lugejad reageerivad ka kirja väljanägemisele (eripäralt).

Miljöö, õpetamise atmosfäär. Atraktiivse sisu ja mõjusate meetodite kasutamise edu määravad inimestevahelised suhted. Siin ei aita enam kartoteek. See on Teie ülesanne, aga ka Teie isiklik võimatus, kui Te õppeprogrammist eemaldute. Sest igasugune kursus (-programm) on nagu kargud: nad toetavad, aga ka takistavad. Eessõnas oma raamatukesele "Die Schrift entdecken" ("Kirja avastama") kirjutasime kümne aasta eest:

"Lihtsalt karke minema visates ei kao ükski puue. Kes loodab ainult oma karkudele, kaotab tasapisi ka säilinud võimeriismed. On ainult üks väljapääs: iga päev üha rohkem karkude abist lahti öelda."

9. Kunsttähed vanemateõhtuks

Õpiraskused on tihti laste ja täiskasvanute vastastikuse mittemõistmise tagajärg. Oskajatel on väga raske sisse elada mitteoskaja rolli.

Algajad vajavad aga oma esimeste katsetuste juures eriti tunnustust ja toetust, et nende motivatsioon tekkivate raskuste korral püsima jääks. Et vanemad oskaksid oma lapsi toetada ja mitte kannatamatult raageerida, vaid mõistvalt suhtuda, kui nende laps (nagu kõik teised lapsed) läbi vigaderohkete eelastmete kirjaoskuseni jõuab, peaksid nad ühel esimestest vanemateõhtutest tundma end algajate lugejate rollis.

Võttes kasutusele kunsttähed, peaksid täiskasvanud kirjaoskajad selle võõra märgisüsteemiga ringi käies tundma samu raskusi nagu algajad lugejad-kirjutajad.

Algustähedoomino

Mängu põhimõte on sobitada algustähemärgiga pilt kokku sama märgiga (kunsttähega) ilma pildita. Kui kõik kaardid on õigesti sobitatud, peab viimane pilt sobima kokku esimese kaardi märgiga.

Mängides tunnevad täiskasvanud, kui oluline (ja raske) on jälgida märgi ruumilisi koordinaate ja detailide paigutust üksteise suhtes.

Erika Brinkmann, Hans Brügelmann

Offenheit mit Sicherheit: Vom Lernen Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was Unterricht dazu tun kann.
Hamburg: Verlag für pädagogische Medien, 1994.

STRUKTUREERITUD AVATUD ÕPETUS — ÕIGEKIRJA ÕPPIMINE ALGÕPETUSES

Esimese klassi õpilaste esimene koolipäev: õpetaja jagab laiali kirjutamisraamatuid ja palub lastel sinna midagi kirjutada. Liisa kirjutab vampiiriloo, Kristjan *EMA, ISA*, oma venna ja loomulikult oma nime. Piret kirjutab ka oma nime, Marie joonistab palju mitmesuguseid tähti ja tähesarnaseid märke ning Miko ütleb: "Ma ei oska!"

Umbes nii erinevad esimene klassi laste kirjutamisalased eelteadmised ja kogemused, ometi peame neid arvestama, kui me ei taha pärssida spontaanset õpihuvi. Olukorras orienteerumiseks vajavad õpetajad:

- kirjaliku kõne omandamise arengumudelit, mis selgitab laste kirjakatsetusi ja kirjutamisoskuse eel- ja vahevorme;
- vaatlus- ja uurimisabi lapse lugemis-kirjutamisoskuse arenguastme määramiseks kooli alguses ja üksikute laste (või riskilaste rühma) edasise arengudünaamika jälgimiseks;
- didaktilist maakaarti, mis kirjeldab kirjaliku kõne eri valdkondi, mille omandamine ongi vajalik lugema-kirjutama õppimiseks;
- õpetuse korraldusmudelit, mis võimaldaks rakendada eespoolnime- tatud põhimõtteid.

Ühe maakooli esimeses klassis (artikli autor õpetas seal 1992/93) õpivad lapsed lugema ja kirjutama ilma aabitsata. Õpetuse aluseks on kirjaliku kõne arengumudel ja didaktiline maakaart. Järgnevalt räägib õpetaja ise oma tööst.

Paljude asjade kõrval, mida me ühel koolipäeval koos teeme — laulame, jutustame hommikuringis, kuulame ettelugemist, kogume nädalatähe variante, töötame tähetabeliga (*A — ahv, E — elegant jne.*), on igal päeval ka vabatöö aeg, mil lapsed valivad mitmesuguste võimaluste hulgast ise, mille kallal üksi või koos teistega töötada.

Valikuvõimalused on nii koostatud, et kõigil lastel on võimalus töösse lülituda vastavalt oma arengutasemele. Õpetaja kui kõrvalseisja

ülesanne on tunda iga lapse arengustaadiumi ja last vastava õppe-
materjaliga varustada. Samuti on õpetaja mure, et:

- lapsed vabatahtlikult ei igavleks, valides endale liiga kerged töö-
ülesanded;
 - ülesanded ületaksid oma raskusastmelt ainult veidi lapse arengu-
nivood — nõuaksid seega piisavalt pingutust ja oleksid siiski
lahendatavad (laps peaks töötama oma lähima arengu staadiumis).
- Enamik lapsi suudab küllalt kiiresti sellise valikuvõimalusega kompetentselt toime tulla, nii et õpetajal on võimalik “raskustega” lapsi täpselt jälgida ja vastavalt vajadusele aidata.

Kuna minu klassi lapsed on kirjutamisoskusest väga erineval astmel ja kasutavad valikuvõimalusi eri viisil, vajan ma ühist elamuste või sündmuste raami (vt. raami jn. 1), et laste mitmesuguseid tegevusi ja ülesandeid jälle ühendada. Seda funktsiooni täidavad minu klassis Doris Mauthe-Schonigi “Väikese valge pardi jutud” (1986, 1987), mis pakuvad lastele nende elukeskkonna läheduse tõttu palju motiive jutustamiseks, mõtlemiseks, joonistamiseks ja kirjutamiseks. Väikese valge pardi *LONI*, küüliku *LINO* ning haldja *OTTO* seiklused ja elamused on pidepunktiks igal õppenädalal. (Eestis võiks samal eesmärgil kasutada Naksitralle, Sipsikut, Kunksmooori, Mõmmit vm. — *M. P.*) Struktureerimaks õpetust ja olemaks kindel, et see haarab lugema–kirjutama õpetamise kõiki valdkondi ja midagi tähtsat kahe silma vahele ei jää, kasutan ma planeerimisel ka organisatsiooni-mudelit (vt. jn. 1).

Konkreetselt näeb õpetus välja nii:

Lastekirjanduse ühine (ette)lugemine

Klassis on eriline lugemistool, milles:

- ma loen lastele kokkulepitud aegadel ette “Väikese valge pardi lugusid”;
- teise klassi lapsed loevad ette (arendus- või tugiõppes) harjutatud lugemispalasid;
- esimese klassi lapsed “loevad” ette pildiraamatuid (jutustavad nii, nagu loeksid);
- lapsed loevad ette omakirjutatud jutte.

Kuna lugemistoolis ettelugemine on väga ihaldatav, peavad lapsed end õigeaegselt kirja panema, et koolipäeva lõpus teistele ette lugeda.

Joonis 1.

Oma juttude kirjutamine

- Rõõmu ja kaasaelamise tunnetamine oma lugude koostamisel (nt. lapsed dikteerivad täiskasvanutele oma tekste)
- Abivahendite kasutamine (algustähetabelid, sõna-pildileksikonid)
- Kirja erinevate rakendusvormide katsetamine (kirjad, märkmesedelid, poeostude ülesmärkimine, pildiallkirjade kirjutamine)
- Ortograafiliste hüpoteeside ja kirjutamisstrateegiade loomine hääldusele vastava kirjutamise kaudu

Lastekirjanduse ühine (ette-) lugemine

- Rõõmu tundmine raamatute ja lugemise üle
- Kirjamärkide tähenduse avastamine
- Tekstide ja kirjaliku kõne lause-mudelite tundmaõppimine oma tekstide koostamiseks
- Mitmesuguste mina- ja maailmapiltide kõrvutamine
- Informatsiooni saamine

Süstemaatiline kirjaelementide ja lugemiskogemuse rakendamine

- Töö nädalatähega, erinevate grafeemivariantide tundmaõppimine
- Minimaalpaaride võrdlemine (*kass — tass*) (märgistatud paarispidid)
- Sõna sünteesi-, analüüsi- ja aimamisharjutused (lugemiskrokodill)
- Tähenduse otsingu harjutamine konteksti kasutamise kaudu lugemisel, nt. lünktekstid, katkildõigatud (deformeeritud) laused, tekstid

Põhisõnavara koostamine ja kinnistamine

- Oma ja tähtsate sõnade kogumine (nt. varanduslaekasse)
- Tihti kasutatavate sõnade kirjaviisi automatiseerimine
- Mudelsõnade tundma- ja kirjutamaõppimine (analoogia loomine)
- Tähestikulise põhimõtte tundmaõppimine järjestamisel ja otsingul

Ühine elamusraam: + Projektid kindlatel teemadel, nt. "Mina/sina-projekt", "Kiri igapäevases elus" jne. + raamlööd. nt. "Väikese valge pardi lood" + ühisüritused, nt. ekskursioon, teatriskäik... + Laste erihuvide leidmine ja kasutamine.

Eriti meeldis lastele klassis leiduvatest mitmesugustest aabitsatest ettelugemine. Selleks ajaks (umbes lihavõttepühade ajal) suutis enamik lapsi esimesi aabitsalehekülgi iseseisvalt lugemiseks ette valmistada ja ka edukalt ette kanda.

Lisaks reeglipärasele ettelugemisele toimub iga nädal üks raamatukogu- või lugemistund: klassi raamatukogust valivad lapsed ühe raamatu, mida nad tahavad koju võtta. Sellega lähevad nad "raamatukokku" (vana lett vastava sildiga) ja lasevad leti taga istuvatel lastel oma nime ja laenutatava raamatu pealkirja vastavasse vihikusse üles märkida. See ülesanne on lastele jõukohane juba esimestel koolinädalatel, kui lasta teha lihtsat ära kirja õpilase nimekaardist ja raamatust (piisab pealkirja esimesest kahest sõnast). Tagasitoodud raamatud tuleb samuti kirja panna: tagasitooja nimi vastavas nimekirjas üles leida (abiks jälle õpilase nimekaart). Raamatukoguhoidja vahetub iga nädal. Kes parasjagu midagi ei laenuta, sel on võimalus lihtsalt raamatutes tuhnida. Selleks on meil lugemisnurg (diivan riuli taga).

Mõned lapsed loevad aga meelsasti koopas laua all taskulambiga või kahekesi tugitoolis teineteise vastu surutuna. Iseenesest mõistetatavalt on ka vabatöö ajal võimalik raamatutega tegelda.

Oma tekstide vaba kirjutamine

Tähtsaim eeldus: kõigil lastel on esimesest päevast peale algustähetabelid, mille abil nad leiavad kirjutades häälikule vastava tähe.

Kirjutamisajendeid on piisavalt:

- LONI-jutu juurde pildi joonistamine ja selle kommenteerimine sõna või lausega;
- kirjade kirjutamine, nt. Lonile, Linole, Ottole või õpetajale (kes vastab loomulikult kõigile kirjadele; tööd jääb vähemaks, kui lapsed hakkavad üksteisele kirjutama);
- fotode juurde teksti kirjutamine (parimad on klassi ja ühisettevõtmiste pildid);
- mäng "Kes mäletab?" (näidatakse palju esemeid üksteise järel, lapsed kirjutavad üles, mida nad märkasid).

Iseseisvalt kirjutades avalduvad laste erinevad arenguastmed eriti selgelt. Lastel kõrval, kes juba alguses on võimelised sõnu või terveid lauseid hääldusele vastavalt kirja panema, leidub lapsi, kes oskavad

kirjutada vaid oma nime ja joonistada üksikuid tähti. Et nime kirjutamisoskus on vajalik, märkavad lapsed kõige selgemini kirju kirjutades, sest nimeta kirjale ei oska ju keegi vastata.

Osa lapsi kirjutab üksikuid sõnu, nagu *LONI* või *LINO*, mis on juba koos läbi harjutatud. Võib ka õpetajale või vanematele õpilastele (nt. lugemis-, kirjutamiskogemustega 3.–4. klassi õpilastele) midagi dikteerida või lasta õpetajal endale tahvlile mahakirjutamiseks sõnu ette kirjutada. Nii võimaldame lastele individuaalse lähenemise kirjutamisele. Ma pean oluliseks, et iga laps läbiks hääldusele vastava õigekirjutusstaadiumi (*KALISEMAMULON SINULÄRKI IKATSUS*. — *M. P.*). Minu eesmärk on, et ka need lapsed, kelle eelteadmised kirjust on kooli tulles väga väikesed, jõuaksid esimese kooliaasta lõpuks nii kaugele, et mõistavad häälikulis-sõnalise vastavuse olemust kirjutamisel ja suudaksid suulist kõnet loetavalt kirja panna (seega peaksid valdama häälikanalüüsi — *M. P.*).

Süstemaatiline kirjaelementide ja lugemiskogemuse rakendamine

Esiplaanil on selles valdkonnas töö algustähetabeliga (sobivad lihtsa struktuuriga sõnad, nt. *MUNA*, *PÄIKE*):

- Koos mõeldakse sõna, mida tahetakse kirjutada. Sõna häälitakse (hääldatakse valjusti häälikhaaval) ja otsitakse algustähetabelist loom või asi, mis algab sama häälikuga. Vastav täht pannakse seejärel kirja.
- Sõna kirjutatakse tähthaaval tahvlile ja lapsed püüavad iga uue tähemärgi järel aimata, mis sõna see võiks olla. Seejuures tuleb jällegi kasutada algustähetabelit, et tähenimesid (vastavaid häälikuid) kontrollida.
- Kui lapsed kirjutavad algustähetabeli abil ise, moodustavad nad sõnu, mis on neile sisult hetkel olulised, põõramata tähelepanu sellele, kas neid sõnu on ka kerge kirja panna.

Kirjutades näiteks sõna *KINGAD* vastavalt hääldusele, võib tulemuseks olla *KIKAT*. Seesugused kirjavead näitavad lapse püüdlusi omandada kompleksset kirjasüsteemi ja näitavad, kui kaugele laps on oma teel kirja juurde jõudnud.

Me tegeleme põhjalikult ka iga üksiku tähega. Iga nädal on uurimisobjektiks üks täht: kogutakse esemeid, mille nimetused algavad

selle tähega; vastav tähekuju lõigatakse välja ajakirjadest ja kleebitakse paberile (võimalikult erinevate šriftide ning loomulikult suuri ja väikseid); seda tähte kirjutatakse, tunnetatakse (kombitakse) ja täidetakse sellega suuri kontuurjooni (näiteks vastavate väikeste tähefiguuridega või esemepiltidega, mille nimetused algavad vastava tähega); kogutakse ja kirjutatakse sõnu, mis algavad selle tähega.

Põhisõnavara kogumine ja kinnistamine

Et lapsed ei peaks sageli ette tulevaid sõnu enne kirjutamist alati uuesti häälima, kasutatakse seesuguseid sõnu erinevates seostes ja harjutatakse nende sõnade ortograafiliselt õiget kirjaviisi.

Eesti keeles ei ole kirja pildi omandamine nii oluline kui saksa ja inglise keeles, kuna hääldusest erinevat kirjaviisi tuleb suhteliselt harvem ette. Eesti laste tähelepanu tuleks juhtida pigem kahekordseid tähti sisaldavatele tihti esinevatele sõnadele, nagu *ISSI*, *EMME*, *KASS*. Miks mõned tähed on kahekordsed? Proovime sõnu muuta: kirjutame ühekordselt ja loeme siis (*ISI*, *EME*). NB! Ühesilbilistes sõnades on häälikuid lühidalt hääldada raske: tekib konflikt sõnavältega. Paremini sobivad esmaseks häälikupikkustega tutvumiseks kahe silbilised sõnad (*M. P.*).

Töös terviksõnadega (põhisõnavara) meeldib lastele väga Bingo-mäng. Õpetaja kirjutab umbes 20 harjutatavat sõna tahvlile. Lapsed saavad oma Bingo-tabeli (vt. jn. 2), valivad tahvilt üheksa sõna ja

EMA	ISA	MEIE
MA	PUU	JA
SA	TEE	PALL

Joonis 2. Bingo-mäng.

Märkus: Joonisel toodud sõnade valik on juhuslik. Soovitav on valida kindla struktuuriga sõnu vastavalt lugemisoskusele. Näiteks kinnised silbid, lahtised silbid, 2-silbilised lahtise silbiga lõppevad sõnad jne. (*M. P.*).

kirjutavad need oma tabelisse (ärakiri). Seejärel hakkab õpetaja 20 sõna otsast peale ette lugema. Kui laps kuuleb (näeb) oma sõna, kriipsutab ta selle oma tabelis läbi (lugemisharjutus). Õpetaja võib sõnu korduvalt lugeda. Võitja on see, kes on kolm sõna horisontaalselt, vertikaalselt või diagonaalselt läbi kriipsutanud (trips-traps-trulli põhimõttel). Paari päeva pärast mängitakse mängu uuesti. Mõne aja pärast suudavad lapsed sõnad mälu järgi kirjutada.

Kirjeldatud materjali saab kasutada ka lisaks aabitsale, toetades ja arendades laste erinevat arengunivood. Lapsed diferentseeruvad erineva õppematerjali valiku kaudu ise ja õpetajal on võimalus üksikuid lapsi täpsemalt jälgida ja vastavalt tekkinud raskustele klassisisiselt aidata.

Lühike lisa 1994

Vahepeal sai kirjeldatud esimesest klassist teine klass. Kuigi paljudel selle klassi lastel oli alguses kirjutamise ja lugemisega suuri raskusi, suutsid siiski kõik õpilased esimese õppeaasta lõpuks iseseisvalt lühikesi teateid loetavalt kirja panna. Ja veel midagi: kõigist lastest olid aasta jooksul saanud raamatukoid, kes tegelesid raamatutega meelsasti ka väljaspool kooli.

Erika Brinkmann

Offener Unterricht mit Strukturrecht schreiben lernen im Anfangsunterricht //

Hans Brügemann / Sigrun Richter (Hrsg.)

Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee, Schweiz: Libelle

Verlag, 1994. Lk. 95–101.

LUGEMIS- JA KIRJUTAMISOSKUSE DIAGNOOSIMISEST

1. Diagnoosülesannete üldiseloostus

Diagnoosülesanded võimaldavad õpetajal hinnata kirjaliku kõne omandamise taset, et teadlikumalt korraldada igat õpilast arvestavat ühis- ja üksiktööd. Saadud üldpilt on üksikuuringute, spetsiifilisema vaatluse aluseks. Ülesanded lahendatakse koos.

Lihtsaim on tähtede ja üksiksõnade katse. SLV uurijad väidavad, et kooli astuv laps oskab tavaliselt kirjutada 10–12 suurtähte ja 1–3 väiketähte, samuti 1–2 sõna. Katsekokkuvõtetes võiks pöörata tähelepanu sellele, kas lapsed kirjutavad numbreid, kas sõnu püütakse kirjutada hääldamise järgi (nt. *õhesa* '9'), kas laps kasutab klassis nähtaval olevaid sõnu.

Sõnade konstrueerimise katsega saab õpetaja selgitada häälik- ja foneemanalüüsi oskuse taset, oskust eristada ja ära tunda häälikuid ja siduda neid sõnaks.

Numbrite ja tähtede etteütlus on kõige nõudlikum. Tähekuju äratundmise kõrval on tähtsad häälikuväärtused, nimetused. Tavaliselt tuntakse ära viis tähte.

Katsetega selgitatakse riskirühmad: teistest tunduvalt edukamad ja edutumad. Tuleb aga silmas pidada, et need ülesanded ei mõõda püsiomadusi. Tulemused sõltuvad individuaalsest arenguloost, eelnenud õpetusest, arengutingimustest. Seepärast hoiatab ülesannete koostaja professor Hans Brügelmann õpetajaid kolme ohu eest.

1. Ülesanded ei sobi valiku tegemiseks. Kooliküpsus sõltub eelneva õpetuse laadist, kooliõpetuse võimalustest (klassi suurus, õpetaja kogemused, õppevahendite olemasolu, koostöö koduga jmt.) Katsetulemused aitavad õpetajal kujundada sobivat metoodikat. (Sobitamise printsiip.)

2. Ülesanded ei ole küllaldased, et täpselt ja usaldatavalt kindlaks määrata kooliastujate arengutaset. See võiks olla nõ. jämesõel. Õpetaja saab teada, kellele oleks vaja rohkem tähelepanu pöörata, keda järgnevas töös hoolikalt ja võimalikult erinevates olukordades jälgida,

et selgitada järeleaitamise, tugiõpetuse ja üksiktöö vajadusi. (Järgulise fookuseerimise printsiip.)

3. Kooli alguses tehtud katsete tulemused ei ennusta tulevikuvõimalusi, need annavad märku sellest, mis võib olla olevikus. Ei ole olemas selliseid "diagnoose", mis kõik ette ära määravad. Kooliõpetus peab andma lastele palju võimalusi OMA juurdepääsuteede leidmiseks kirjalikule kõnele. (Avatuse printsiip.)

2. Tähtede ja sõnade kirjutamise katse

Õpetaja:

Kallid lapsed! Te olete muinasjuttudes kuulnud, et on toredaid ja häid haldjaid. Ka minul on kodus väikene haldjas. Kas te teate, mida ta teeb? Ta armastab nosida ainult tähti. Just kirjutatud tähti. Neid nosib haldjas hommikust õhtuni. Kõige meelsamini sööb ta erinevaid tähti. Ma palun teid, tulge mulle appi! Pärastlõunal pean ma haldjat jälle toitma, sest tal on kõht tühi.

Kirjutage, palun, siia paberi ülaossa, ülespoole jämedat joont nii palju erinevaid tähti, kui oskate. Ühesuguste tähtede nosimine on haldjale igav.

Alustame erinevate tähtede kirjutamist!

(Aega kuni 3 minutit.)

Kas teate aga, mida see haldjas soovib magustoiduks? Ei numbreid ega tähti. Ta lutsib magustoiduks kõige parema meelega terveid sõnu. Võib-olla oskate juba mõne sõna kirjutada? Oma nime?

Kirjutage, palun, allapoole jämedat joont nii palju sõnu, kui oskate. Kui oskate kirjutada vaid ühte-kahte sõna, võite neid kirjutada erinevate värvidega. Haldjale meeldivad eriti värvilised sõnad. Mida rohkem on tal värvilisi sõnu lutsida, seda lõbusamaks ta muutub. Alustame nüüd sõnade kirjutamist! (Aega kuni 5 minutit.)

Suur tänu abi eest! Kogume lehed kokku.

3. Sõnade konstrueerimise katse

Õpetaja:

Ma tean, et te oskate mõningaid sõnu kirjutada juba nagu täiskasvanud. Ma arvan, et te oskate üles leida ka mõnesid tähti, kui korrate sõna iseendale.

Proovime, kuidas see meil välja tuleb. Kui mõni täht meelde ei tule, tõmmake sellele kohale kriips. Ma toon näite: Võtame sõna *EMA*.

Korrake seda endale ja proovige tuttavad tähed üles kirjutada. Kui sa näiteks ei tea, missugune täht kirjutada keskele, tõmba *E* ja *A* vahele kriips (kirjutab tahvlile *E_A*). Võtame sõna *VIIS*. Kui sa oskad kirjutada ainult viimast tähte, siis võid kirjutada tahvlile nii (_ _ *S*) või nii (_ _ _ *S*), kui arvad, et *S*-i ees on veel kolm tähte.

Hiljem, kui me neid sõnu uuesti kirjutame, siis saate ise näha, mida olete juurde õppinud.

Kirjutage, palun, oma nimi lehe ülaossa, paremale poole.

Nüüd kirjuta kõigepealt sõna, mida hästi tunned ja kirjutada oskad.

(Paus.)

Nüüd ütlen mina teile oma üheksa sõna. Iga sõna ees on number. Niisiis, kõigepealt number, siis sõna. Kirjutage, palun, number ja seejärel proovige kirjutada sõna. Olete väikesed "sõnaleidurid". Proovige, mis välja tuleb. Aega on, me ei pea kiirustama.

Alustame sõnade loeteluga.

- 1 (üks) *VIIS*. Seda hinnet tunnete kõik
Niisiis 1 – *VIIS*.
- 2 (kaks) *KALI*. Janu kustutamiseks sobib kali.
Niisiis 2 – *KALI*.
- 3 (kolm) *PAKANE*. Talvel on külm. Väljas on pakane.
Niisiis 3 – *PAKANE*.
- 4 (neli) *SAMMAL*. Metsa all on pehme sammal.
Niisiis 4 – *SAMMAL*.
- 5 (viis) *REDEL*. Redeliga saab pööningule ronida.
Niisiis 5 – *REDEL*.
- 6 (kuus) *KONT*. Koer närib konti.
Niisiis 6 – *KONT*.
- 7 (seitse) *PALLIGA*. Palliga saab mängida.
Niisiis 7 – *PALLIGA*.
- 8 (kaheksa) *ELEVANT*. Loomaias elab suur elevant.
Niisiis 8 – *ELEVANT*.
- 9 (üheksa) *KOMPVEK*. Lastele maitseb kompvek.
Niisiis 9 – *KOMPVEK*.

Kui sulle pakub kirjutamine lõbu, siis kirjuta veel neid sõnu, mida tunned, või tähti, mida oskad. (Aega 3–5 minutit.)

Nüüd olen uudishimulik, milliseid sõnu te kirjutasite. Andke mulle, palun, oma lehed!

4. Numbrite etteütlus

See ülesanne valmistab ette tähtede etteütluseks: tutvustatakse valikuvõimalusega, numbrid on lastele tuttavamad kui tähed ja niiviisi on kergem ülesandest aru saada.

Õpetaja:

Sellel lehel on viies reas hulk numbreid. Teie olete nüüd numbrite otsijad. Ma nimetan teile pildi ja siis ühe numbri, teie otsite üles pildiga rea ja selles reas numbri, mille ma nimetasin. Teil on erinevad lehed. Otsige numbrit ainult oma lehelt, muidu võib tekkida segadus.

Teeme katset. Ma aitan teid.

Esimene rida on see, kus on KASS. Kassipildi kõrval on neli numbrit. Ringitage number 2. Jah, see (õpetaja kirjutab tahvlile 2) on 2.

Nüüd läheme rea võrra allapoole. Siin võite ise oma leidlikkust proovida. Kui te ei tunne seda numbrit, mille ma nimetan, ringitage pilt.

See rida algab MAJA pildiga. Ringitage selles reas 3. Olete valmis? Ringitasite 3?

Järgmise rea alguses on LEHMA pilt. Otsige sellest reast number 5; ringitage 5.

Järgmise rea alguses näete HOBUSE pilti. Palun ringitage selles reas 7.

Viimane rida on KROKODILLI pildiga. Palun ringitage selles reas 9. (Vt. näidist lk. 35.)

Nii. Nüüd proovime sama ülesannet tähtedega.

5. Tähtede etteütlus

NB! Õpetaja peab kaashäälikuid hääldama ja ütleva ka nende tähenime (*M* on nii *MMM* kui ka *emm*).

Õpetaja:

Teie, lapsed, olete nüüd tähtede korjajad. Alustame ridade kaupa. Ma ütlen teile ühe tähe. Te otsite oma lehelt minu nimetatud reast selle tähe üles ja ringitate selle. Ülesandelehed on erinevad. Otsige tähte oma lehelt. Kui te aga ei tunne seda tähte, ringitage rea alguses oleva looma pilt.

1. Esimese rea algusse on joonistatud AHV. Otsige nüüd selles AHVI reas üles *A*. Ringitage *A*.

2. Järgmise rea alguses on ORAV. See on orav, kes närib käbi. Otsige nüüd selles ORAVA reas üles *O* ja ringitage *O*.

3. Selle rea all on ILVESE pilt. Suur metskass — ilves. Otsige nüüd selles ILVESE reas üles *I* ja ringitage see.

4. Järgmise rea alguses vingerdab suur USS. Ringitage USSI reas *U*.

5. Nüüd tuleb rida, kus on ELEVANT. Ringitage *E*.

6. Selle rea all on REBANE. Ringitage selles reas *R*. *RRR* (hääldada) või mõned ütlevad *err* (tähenimi).

7. Järgmine loom on LÕVI. Ringitage *L*; *LLL* või *ell*.

8. Nüüd tuleb NINASARVIK. Ringitage *N*; *NNN* või *enn*.

9. Järgmise rea alguses seisab paks SIGA, üks SIGA. Otsige selles reas üles *S*; *SSS* või *ess*.






10. Viimaks on lind — TUVI. Ringitage *T*; *TTT* või *tee*. (Vt. näidist lk. 36.)

Hans Brügelmanni materjalide alusel koostanud Valdur Lulla






Algõpetuse AB. Kokku seadnud Kai Võlli.

Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus, 1992. Lk. 55–60.











NUMBRITE ETTEÜTLUS

	8	1	2	4
	8	0	9	3
	6	5	4	8
	7	1	8	4
	6	4	9	0



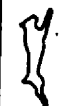







NUMBRITE ETTEÜTLUS

	2	4	8	1
	9	3	8	0
	4	8	6	5
	8	4	7	1
	9	0	6	4

TÄHTEDE ETTEÜTLUS

	A	I	C	P
	H	E	V	O
	R	Z	I	G
	A	F	T	U
	E	Z	G	S
	T	V	I	R
	L	S	A	O
	O	N	I	P
	I	K	S	V
	T	X	U	O

TÄHTEDE ETTEÜTLUS

	C	P	A	I
	V	O	H	E
	I	G	R	Z
	T	U	A	F
	G	S	E	Z
	I	R	T	V
	A	O	L	S
	I	P	O	N
	S	V	I	K
	U	O	T	X

KOOLI ALGUS

10 nõuannet lapsevanematele

- Põhireegel: ärge püüdke oma last ise õpetada, kuid pakkuge talle mõeldamises võimalusi raamatutes, etikettidel, siltidel vm. oleva kirja vastu huvi tunda. Eelkõige peaksite aga alati vastama lapse spontaansetele küsimustele ja mõistma lapse huvi kirja rakendusvõimaluste ning selles peituva informatsiooni vastu. Mõned võimalused:
- Rääkige lapsega sellest, mida ta joonistab. Formuleerige lapse ütlustest lihtne pildikirjeldus. Pakkuge seda lapsele kui joonistuse allkirja: "Auto kihutab. Kas ma kirjutan sulle sellise allkirja?" Kirjutades hääldage aeglaselt, nii et laps tunnetab, kuidas kõne kirjaks muutub. Küsige juhuslikult (nagu joonistamise juureski): "Kas ma kirjutan siia ka sinu nime?". Kõige parem oleks kirjutada 1–3 cm kõrguste trükitähtedega.
- Aktsepteerige lapse kritseldusi ja kirjakatsetusi. Võtke tõsiselt, mida laps selle juurde jutustab. Vead ei ole halvad. Ka kõnelema on laps õppinud läbi vigaderohkete vaheastmete. Tunnustage lapse kirjutusviisi kui tema oskuste arengut. Samas võite pakkuda lapsele võrdlust: "Kuidas kirjutavad seda täiskasvanud". Kirjutage lapsele ette iga sõna, mida ta teada tahab. Pakkuge end alati talle sekretäriks: "Kas ma pean selle üles kirjutama ...?" Meisterdage lapsele ilus kastike (aardelaegas) tema oma sõnade jaoks, mida Te talle sõna sõna järel väikestel kaartidel kingite.
- Lugege oma lapsele nii tihti kui võimalik ette. Laske lapsel raamatuid või ajakirju, aega ja lugemise kestust ise valida. Kui laps lugemise ajal samuti raamatusse vaatab, võite lugedes mõnikord sõrmega sõnalt sõnale liikuda. Tehke samal ajal lugedes väikesi pause, et laps tabaks, millised kõne- ja kirjaühikud kokku kuuluvad.
- Ka siis, kui Te loete endale ja laps on läheduses, lugege vaikselt häälega. Paljud lapsed ei tea sugugi, mida nende vanemad teevad, kui nad raamatusse või ajalehte vaatavad. Peale selle hakkab laps

vahest ka huvi tundma selle vastu, mida Te loete. Te võite samal ajal näidata ajalehest fotot ja osutada tekstile: “Siin räägitakse veel ...” Nii hakkab laps mõistma erinevust pildi, joonistuse, foto ja lugemise–kirjutamise vahel.

- Kommenteerige ka oma lugemis- ja kirjutamistegevusi. Rääkige vaikselt kaasa, kui Te poes riulite vahel kaup otsite: “Selle koti peale on kirjutatud “suhkur”, siia “sool”, aga kus on “jahu”?” Rääkige valjusti ka sisseostude sedelit koostades. Küsige lapselt: “Mida ma pean veel üles kirjutama, et poes meelest ära ei läheks?” Lugege poes sedel uuesti valjusti ette: “Siin on veel kirjas: 1 kilo suhkrut — kust me selle leiame?”
- Paluge oma sugulastel ja sõpradel lapsele kirju kirjutada. Paluge lapsel üles kirjutada, mida ta vastata tahab. Lugege vahepeal ja lõpus kogu kiri algusest peale ette: “Nii, nüüd me oleme kirjutanud ...”
- Mängige kõnemänge: “Millised sõnad algavad ühtemoodi (ühe ja sama tähega)?” Tehke ülesanne näidete abil selgeks. Või mängige robotit: “Ma olen mängult robot. Robot räägib alati hakitult. Mida ta mõtleb, kui ütleb: E-M-A? — Nüüd proovi sina roboti meele rääkida.” Tähelepanu: ärge nimetage tähenimesid, vaid häälikuid!
- Kõnehäälikuid, millele kirjas vastavad tähed, hakkab laps märkama ka riimide ja näiteks järgmise ülesande abil. “Ma näen midagi, mida ka sina näed. Selle sõna alguses on *O*. Mis sõna see on?”
- Laske lapsel mõistatada, mida tähendavad sildid ja pealkirjad tänaval, reklaamis, pakenditel. Pöörake lapse tähelepanu sõnade sarnasusele: “Näed, *POLITSEI* ja *POST* algavad samade tähtedega. Kuuled, nende sõnade algus kõlab ka ühtemoodi!” Kuid ärge harjutage lapsega tähestikku (mehhaaniline tähtede õppimine — *M. P.*) või üksikute sõnade kirjutusviisi! Tehke seda vaid sobival võimalusel ja vastates lapse selgetele küsimustele.
- Tehke lapsega koos oma postreid (plakateid), väikesi vihikuid ja raamatukesi, mille juures Te aitate lapsel sõnu ja pilte soovile vastavalt välja lõigata, ise maalida, kleepida, peale kirjutada ...

Hans Brügelmann

Schulanfang: 10 Tips zum Lesen und Schreiben für Eltern //

Hans Brügelmann / Sigrun Richter (Hrsg.)

Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee, Schweiz:

Libelle Verlag, 1994. Lk. 60, 61.

KOOLITEE

- Otsige lapsele kindlaim, mitte lühim koolitee. Kasutage tänavaliikluse abivahendeid (vöötradu, valgusfoore, ohutusribasid jne.)
- Lapsed õpivad palju lapsevanemaid jäljendades. Võtke laps käekõrvale ja näidake talle ette, kuidas peab liiklema — eriti kehtib see ohtlikes kohtades.
- Laske lapsel Teid juhtida. Juhiks olemine sunnib kaasa mõtlema ja Te märkate, kas laps on kõigest aru saanud või mis on veel probleemiks.
- Vaatluse teel selgub, kas laps käitub õigesti ka siis, kui Teid läheduses ei ole. Kontrollige (ka salaja) tema käitumist ja korrake seda, mis pole veel kindlalt selge.
- Saatke laps kooli jala, mitte jalgrattaga. Kuigi ta saab sõita ka kõnniteel, on õnnetuseoht rattasõidul (nt. tänavate ületamisel) suurem. 6-aastastele esitatakse liikluses sageli liigkõrgeid nõudmisi.
- Jälgige, et laps hommikuti kodust õigel ajal väljub, siis ei pea ta kooliteel kiirustama ega muutu tähelepanematuks.

Frauke Drees

NUMBRILISED HINDED VÕI ÕPITULEMUSTE SÕNALISED HINNANGUD?

Hiljuti teatas Nordrhein-Westfaleni maavalitsus, et tulevikus on põhikoolidel õigus ise otsustada, kas töötada kolm esimest aastat hinnetega või ilma. Koolikonverents võib otsustada hinnete asendamise õpi- ja saavutusoskusi kirjeldava tunnistusega. Opositsioon reageeris nõrdinult: tulemused ei ole nüüd enam võrreldavad!

Olid nad seda senini? Kas hinded on objektiivsed ja võrreldavad? Kas "neli" on alati ja kõikjal "neli"? Uurimused on näidanud, et sama tööd hindavad eri õpetajad väga erisuguste hinnetega — "viiest" "ühe-ni". Ja see ei kehti ainult emakeele kirjanike, vaid ka matemaatika kontrolltööde puhul: 2/3 õpetajaid hindab kolme kuu pärast sama tööd teisiti.

Paljudes liidumaades kasutati viimastel aastatel 1. ja 2. klassis hinnete asemel õppeaasta lõpus pedagoogilisi õpiiseloostusi. Lisaks sellele jätavad mõned liidumaad koolidele vabaduse ka 3.–4. klassis hindeid mitte kasutada. Seega on valikufunktsioon taandunud põhikooli tegeliku pedagoogilise ülesande ees, s.o. igat last arendada ja tema edule kaasa aidata.

Kuid kas laste saavutused on hinneteta siiski piisavad? Lapsed tahavad õppida, uusi kogemusi omandada ja maailma tundma õppida. Igaüks, kes on väikelastega kokku puutunud, teab, millise väsimatu innuga ja visa kannatlikkusega nad kõndima ja rääkima õpivad. Nad ei lase end segada ebaedust, iga väike edusamm teeb nad uhkeks ja viib neid teel sammukese edasi. Miks peaks vabatahtlik õppimine, uute oskuste omandamise rõõm koolis kaduma? See juhtub vaid siis, kui esiplaanil pole enam huvi asja vastu ega tee eesmärgi saavutamiseks, vaid ainult lõpptulemuse väärtustamine hinde kaudu.

"Lapsed tahavad hindeid!" Täpsem oleks: "Lapsed tahavad häid hindeid!" Nad tahavad tunnetada edu ja saada kiita oma pingutuste eest. Uurimused on siiski näidanud, et hinded innustavad ja toetavad vaid saavutusvõimelisi õpilasi, nõrku õpilasi pigem hirmutavad.

Kõigil lastel on õigus oma individuaalsete tulemuste tunnustusele, tagasisidele õppetöös, mis avaldub julgustamises, ka kriitikas ja eda-

sise tegevuse eesmärkide seadmises. Kas seda suudab tagada hinne, mida ei panda enamasti individuaalselt, vaid teiste laste tulemustega võrreldes?

Aga ka kirjeldavad tunnistused ei ole automaatselt arendavad, eriti siis, kui need taanduvad numbriliste hinnete sõnalisele kirjeldusele. Kui õpetajad tahavad lapsi julgustada ja toetada, proovivad nad lapse individuaalset arengulugu nii üles märkida, et laps end ise selles ära tunneb. Neis tekstides selgub lapse õpioskuste areng: Millest ta alustas? Milliseid edusamme ta tegi? Kuidas edasi minna?

Paljudel uuendusmeelsetel koolidel on huvi selliste detailsete kirjeldavate tunnistuste vastu. Aitavad need ju luua oma õpilastest selgema pildi, jälgida nende tugevaid ja nõrku külgi.

Näide ühest 1. õppeaasta tunnistusest

Ülle oli alati väga tähelepanelik selle suhtes, mis klassis toimus. Ta tunnustas alati kokkulepitud mängu- ja käitumisreegleid, kannatas aga mõnikord selletõttu, et teistel lastel oli raske klassireeglite järgi käituda. Ta tundis end seetõttu vastutavana ja püüdis neid lapsi mõjutada. Vestlustes ja dramatiseeringutes ilmnes, et Ülle oskas hästi tundeid ja meeleolusid väljendada ja teistega jagada. Lapsed seltsisid Üllega meelsasti, kuigi ta ise ei tundnud end selles rühmas alati koduselt.

Ta keskendus oma sõbrataridele, näis aga ka suletuna ja kinnisena, niipea kui teiste laste kõrvale istus.

Ülle töötas väga teadlikult ja plaanipäraselt, ei lasknud oma töötempot segada. Kooliaasta vältel tema iseseisvus üha kasvas. Ta usaldas järjest rohkem oma oskusi ja otsis üha vähem kinnitust õpetajalt.

Ta luges tuttavaid ja võõraid tekste ladusalt ja mõttega. Samuti julges ta klassile oma lasteraamatutest ette lugeda.

Veidi kõhklevalt hakkas Ülle hääldamisele vastavalt sõnu kirjutama, kuid peagi suutis ta kirjutada väikesi arusaadavaid tekste. Õppeaasta keskel kirjutas Ülle juba terviklikke, pikki, läbimõeldud jutte. Sageli kasutatavaid sõnu oskas ta kirjutada peaaegu veatult.

Matemaatikas orienteerus Ülle hästi 1–20 piires. Ta vajas veidi aega liitmis- ja lahutamisülesannete lahendamisel. Mõnikord kasutas ta seejuures konkreetset materjali.

Babette Danckwerts

LUGEMISHUVI ARENDAMISE PÕHIMÕTTED

Kui ma uurin laste lugemisbiograafiaid, näivad mulle lugemishuvi äratamise ja lugemisoskuse arendamise seisukohalt eriti olulistena järgmised ideed:

Lapsele võib esitada ikka ja jälle samu jutte, sest

- korrates jäävad meelde kõnevormid ja lausemallid. Viimaste rohkus võimaldab aimamisoskuse kujunemist, mis on üks lugemise osaoskustest (Tõlkija märkus);
- korduv kuulamine ergutab iseseisvalt lugema;
- nii muutuvad raamatud vaimseks varanduseks.

Raamatute reeglipärane saamine, sest

- raamat on iseenesest mõistetav nähtus, mis kuulub igapäevaelu juurde;
- tähtis on oma raamat;
- lasteraamat on hilisema raamatukogu alus;

Kokkupuude raamatutega isiku kaudu, kes ei väljenda survet ega ootusi, sest

- lugemine peab valmistama rõõmu;
- hirmuvaba atmosfäär soodustab õpi- ja lugemishuvi;
- ka täiskasvanud ei tunne alati pärast raamatu lugemist vajadust sellest rääkida või kirjutada;
- ettelugemine loob sotsiaalseid suhteid ja emotsionaalset kindlustunnet;

Kasutusel olgu lai valik raamatuid, et lugemisel oleks võimalik järgida isiklikke huve, sest

- tihti alahinnatakse populaarteaduslike raamatute osa;
- harva pakutakse lugejale hobidest rääkivaid raamatuid;
- mõnele lapsele on tähtsad raamatud, mis sarnanevad televisiooni esitusviisiga (näiteks palju pilte järjest, koomiksielemendid);

Kogemus, et lugemisel on mõte, et sellega võidab inimene midagi, sest

- lugemise kaudu pääseb uutesse maailmadesse;

- paljudes heades lasteraamatutes peitub enese identifitseerimise võimalus;

Silmas tuleb pidada individuaalset õpilugu, sest

- lapsed “ei küpse nagu tomatid”, iga laps on erisugune;
- arenguetappidest ei saa üle hüpata;
- samaealised lapsed loevad erinevaid raamatuid.

Lugemisvara võib valida iseseisvalt, sest

- lapsed armastavad erinevaid raamatuid (täiskasvanud ka!);
- lugeda on võimalik mitut meeleolu, ka piltide vaatamine, lehitsemine ja raamatu(te)s tuhnimine kuuluvad sinna juurde;

Aeg segamatuks, vaikseks lugemiseks, sest

- peab saama ja võima lugemisse süveneda;
- ainult raamatuid lugedes saavad lastest lugejad.

11 nõuannet lugemiseks: 7+3+1

- Ma lasen oma lapsel rahulikult raamatuid vaadata ja nendes lehitsesta.
- Ma ei kiru televisiooni.
- Ma naudin ühise lugemise atmosfääri.
- Ma luban lapsel raamatute valikul kaasa rääkida, koos endaga valida.
- Ma võtan aega lapse jutustamise ja ettelugemise kuulamiseks.
- Ma sisustan koos lapsega lastetuppa raamatunurga või -riiuli.
- Ma lasen lapsel lugeda ka neid raamatuid, mis mulle sadaprotsenti ei meeldi.
- Minu laps tohib võtta raamatuid kaasa ka aeda või ujulasse.
- Minu laps peab õppima ise raamatuid otsima.
- Ma alustan koos lapsega homsest alates reeglipäraseid lugemistunde (kümnest minutist päevas piisab).

Heide Niemann

KODUÜLESANDED

Ena kiri oma tütre õpetajale:

Kallis proua K.,

eile ei koristanud Swantje hoolimata mitmekordsest meeledeuletamisest jälle oma tuba. Peale selle keeldub ta õhtuti hambaid puhastamast. Palun jälgige koolis veidi rohkem, et Swantje oma asju paremini korras hoiaks. Mis puudutab hammaste pesemist, siis peaksite Teie kui pedagoog ju kõige paremini teadma, kui oluline on see laste hammaste tervise pärast ja millised järgnevad kulutused tulenevad maksumaksjale lapseast pärit hambakahjustuste tõttu. Palun pidage seda oma edaspidises õpetuses silmas!

P.S.: Kui Te arvate, et Teie võimuses pole nimetatud puudusi kõrvaldada, samuti, kui tunnete end nende eest mittevastutavana: minul on sama lugu tütre kodutöödega, mida ta teha ei oska! Tuleviku tarbeks teen ma seetõttu ettepaneku meie ametitest lähtuva tööjaotuse kohta: mina hoolitsen selle eest, et Swantje korralikult, puhastatud hammaste ja kõigi õppevahenditega (vihikud, raamatud, pliiatsid jne.) kooli ilmub ja kodus oma tuba koristab, ja Teie muresete selle eest, et Swantje oma koduste töödega ka üksi toime tuleks ja nõuate koduste ülesannete täitmist eelkõige temalt ja mitte minult!

Sõbralike tervitustega

Karin Lehmann

Väljavõte Nordrhein-Westfaleni liidumaa üldisest koolikorraldusest;

§ 23, koduülesanded:

“Koduülesanded täiendavad õppetööd. Nad kinnistavad õppetöös omandatud ning valmistavad ette uue materjali omandamist. Nad peavad kujundama iseseisva töö oskusi. Koduülesanded peavad oma raskusastmelt ja ulatuselt vastama õpilaste oskustele ja võimetele ning õpilased peavad suutma neid lahendada võõra abita kindlas ajavahemikus (esiletõstu ei ole originaalis) (ASCHO 1995, S. 26).

Tõlgitud ajakirjast:

Kinder und Eltern kommen in die Schule. Wissenwertes für Eltern zum Schulanfang. Material. Die Grundschulzeitschrift. Heft 104/1997.

SELGITUSI EMAKEELE AVATUD ALG- ÕPETUSE RAKENDAMISEKS EESTIS

H. Brügelmanni ja E. Brinkmanni soovitused laste lugema ja kirjutama õpetamiseks on igati aktuaalsed ka Eestis. Tähelepanu väärivad kindlasti järgmised seisukohad:

- Laste kogemused ja oskused on kooli alguses äärmiselt erinevad. Seetõttu on küll raske, kuid vajalik leida igale lapsele jõukohane õpitegevus.
- Kirjalikul kõnel on mitu olulist aspekti, millega koolis on otstarbekas tegelda enam-vähem samaaegselt. Nimetatud aspekte kajastabki didaktiline maakaart ja selle kaheksa õppevälja. Küll tuleb aga igal õppeväljal töötades arvestada töövõtete raskusastet ja seega ka ülesannete loogilist järgnevust.
- Õpilaste võimete ja oskuste erinevust arvestades on võimalik ja loomulik, et lapsi jätkub tunnis mitmele õppeväljale ning igal väljal tehakse samaaegselt mitut tööd. Seda võimaldab töölehtede ja lisatülesannete kasutamine, mille puhul arvestatakse konkreetse lapse teadmisi ja oskusi, mitte aga ei lähtuta rangelt aabitsast (viimane eeldab küllaltki ühtlast edasijõudmist). Kuid õpetaja hoolitsegu, et kõik tööd igal väljal saaksid tehtud. Seega on ka avatud õpetuses vajalik süsteem, mille struktuuri moodustavad korduvad töövormid. Õeldu olgu vastulauseks muljele, mis võib tõlkematerjali lugedes esialgu tekkida — pole vaja süsteemset õpetamist, seega ka algoritme, materialiseerimist jne. Arvestagem, et H. Brügelmanni artikkel on mõeldud õpetajatele, kes juba meetoodikat valdavad. Peale selle, eesti keele tähekasutusreeglid on kergemini algoritmistavad kui saksa keele omad (samale järeldusele jõudis meie omavahelises vestluses ka H. Brügelmann).
- Kõiki laste oskusi, ka minimaalseid, püütakse rakendada mingite aktuaalsete olukordade lahendamiseks. Näiteks: mingi teate kirjutamine, tähtede õpetamine õele-vennale jne. Laps tutvub sel teel praktiliselt kirjaliku kõne funktsioonidega.

- Tingimuste loomine, et lugemine–kirjutamine pakuks rõõmu: lugemisnurga sisustamine, lugemiskoobas, didaktilised mängud, jutukeste ettelugemine (ja ühtlasi kuulamine) jne. H. Brügelmann peab just ette loetavate jutustuste kuulamist lugemisoskuse omandamise kõige olulisemaks eelduseks (selgus vestluses autoriga).

Tutvumine autorite seisukohtadega võib aga tekitada Eesti õpetajatele ka mõningaid raskusi. Nimelt on Eesti ja Saksa õpetajate didaktilised taustteadmised erisugused. Erinevad ka eesti ja saksa keele tähekasutusreeglid ning häälikusüsteemid. Peale selle, oma sisult ei lange kokku mitmed kasutatud terminid. Seetõttu tuleks tõlkematerjalisse suhtuda loominguiliselt, mitte aga vaadelda esitatud saavutusi kui rangeid reegleid. Pealegi oleks selline lähenemine täielikus vastuolus autorite propageeritud avatud õpetuse ideedega.

Vaatleme järgnevalt õppeväljade sisu ja eesmäärke lähemalt. (Järel sõna autoritena esitame siin oma arusaamise. Võimalik, et mõnda detaili oleme mõistnud teisiti, kui on mõelnud H. Brügelmann).

Õppeväli I: tekstide koostamine ja mõistmine. Sõltuvalt laste oskustest toimub töö suulise ja/või kirjaliku tekstiga. Tekstiks peetakse seejuures nii ühte sõna (näiteks nime ja foto sobitamine) kui ka lauset ja sidusat teksti.

- Teksti mõtestatud tajumine (Mida sain teada?): teksti ja piltide sobitamine (ka joonistamine), kuulnud või loetud teksti jutustamine teistele, tekstide jätkamine ja korrektuur (mõtete järjestamine, puuduvate lülide ja liigse info leidmine jne.) jm.
- Tekstide koostamine (sh. kasutatakse tugisõnu, pilte ja oma märkmeid): jutustamine (“lugemine”) piltide järgi, fantaasiajutukeste koostamine analoogia alusel, oma jutukese esitamine isikule, kes selle üles kirjutab või üles joonistab jm.

Eesmärk on luua lapsel kujutus sellest, mis on tekst (sõna, lause, sidus tekst; eripedagoogidel tasub meelde tuletada V. Vorobjova metoodikat), mida võimaldab suuline tekst ja mida kirjalik tekst, mille poolest erineb tekst ja pilt või pildiseeria.

Õppeväli F: kirjaliku teksti funktsioonid. Sobivad järgmist laadi ülesanded: sõna- või lausekaartide ja piltide või esemete sobitamine (etiketid, nimed, pildiallkirjad), päeva- ja nädalakavade koostamine ja ülesmärkimine, märkmete tegemine, kirjade kirjutamine, oma “raamatu”

koostamine, raamatute tellimine raamatukogus, teabe otsimine raamatutest, blankettide täitmine, tegutsemine kirjaliku korralduse järgi jne.

Eesmärk on teadvustada lugemise ja kirjutamise rolli lapse igapäevases tegevuses, luua kujutlused teksti liikidest ja nende struktuurist. Nimetatud eesmärkide täitmist pole võimalik üle hinnata. Kahjuks on aga vastav tegevus algklassides seni küllaltki piiratud.

Õppeväli M: märkide mõistmine. Töö eeldab mitme märgisüsteemi mõistmist ja kokkuviimist: hääldatud sõna ja kirjutatud sõna ning sõna ja sõnaskeemi (nt. noopskeemi) sobitamine, lause ja lauseskeemi sobitamine teksti (sõna, lause, sidus tekst), pildi või pildiseeria sobitamine, piltide joonistamine teksti järgi ja jutustamine pildi järgi, tutvumine liiklusmärkide ja embleemidega, sõnade ja numbrite sobitamine. Huvi äratamiseks võib tutvustada ka mõnda viibet, BLISS-keele sümboleid, salakirja, jälgida žeste suhtlemisel jne.

Eesmärk on luua kujutlus mitmesugustest märgisüsteemidest ja nende rollist. Keskkel kohal on muidugi keelestüsteem (suuline ja kirjalik sõna ning neid ühendav sõnaskeem; sõna ja lause tähendus).

Õppeväli S: silmasõnavara. Mõeldud on terviksõnade äratundmist lugemisel ja eelneva analüüsita kirjutamist (võrdle terviksõna meetoditega lugema õpetamisel). Sellisteks sõnadeks võivad olla tihti korduvad lühikesed sõnad (*ja, ei, ma, sa, ta* jne.), nimed, kaupluste nimetused (*LEIB*) jne. Autorid soovivad mängu nimekaartidega, sõnalaeka täitmist, Bingo-mängu (vt. lk. 30) jm.

Nimetatud õppevälja rakendamine sõltub suurel määral aga keelest ning keele tähekasutus reeglitest. Eriti sobiv on esitatud võtete kasutamine inglise keeles (sõnad lühikesed, vähe muutevorme, häälik- ja tähtkoostis ei lange kokku). Eesti keeles on rakendusvõimalused väiksed. Kuid siiski leidub lapsi, kellele globaalse lugemise strateegia sobib. Automatiseerida tasub samuti mõne sageli esineva sõna kirjutamist.

Õppeväli L: jaotamine koostisosadeks. Autorid mõtlevad jaotamise all nii sõnade liigendamist kui ka vastavate sõnaosade sünteesi. Osadeks jaotamine toimub nii kõneühikute (silp, kõnetakt) kui ka keeleüksuste (morfeemid; täherühmad: diftongid, kaashäälikuühendid, veaohhtlikud häälikud) kaupa. Tasub arvestada, et silpide kaupa süntee-

siivad eesti lapsed sõnu harva, sobivam liigendustühik on kõnetakt. Liigendajaks on esialgu õpetaja, kes eraldab sõnaosad või tõstab need graafiliselt esile (erinev šrift, värvid, joonimine, eraldamine püstkriipsudega). Hiljem õpib laps neid ise ära tundma (võrdle silmasõnavara-ga) või kiiresti sünteesima. Eriti oluliseks tuleb esialgu pidada difton-gide äratundmist.

Autorid soovivad veel lugemist raamiga, sõnatüvede ja -lõppude sobitamist, sõnade koostamist silpidest (meil kõnetaktidest). Liigenda-miseks tuleb pidada ka häälimist, mis on peamine psühholingvistiline opratsioon häälikanalüüsi õppimisel. Selle vastandiks on liigendatult hääldatud sõna kuulamine ja sünteesimine (meil tuntud kajamäng).

Õppeväli T: tähtede tundmine. Autorid soovivad järgmisi töövõt-teid: tähe esitamine koos mingi eseme (olendi) pildiga — sõna algab vastava häälikuga, õpitava tähega algavate sõnade kogumine, tähe-kujundi kompimine, tähtede koostamine osadest, erineva šriftiga täh-tede ja hiljem kirjutatud sõnade sobitamine. Eestis on kasutusel grafeemide tabel (A, a, Ä, ä) ja “akvaarium”. Mõneti erinev on liit-grafeemi küsimus eesti ja saksa keeles. Eesti keeles on nendeks kahekordsed ehk topelttähed, saksa keeles aga erinevate tähekuju-de kombinatsioonid (*sch, ch*).

Eesmärk on harjutada õpilasi võimalikult kiiresti eristama ja ära tundma grafeeme sõltumata šriftist. Tuleb arvestada, et eesmärgi täit-mine sõltub peale tähekujundi optilis-ruumilise analüüsi veel häälikulis-tähelise analüüsi oskustest.

Õppeväli H: häälikanalüüs. Nimetatud terminiga tähistavad autorid häälikanalüüsi, foneemanalüüsi ja häälikute sünteesi. Soovitatakse järgmisi töövõtteid: häälimine ja veerimine (rääkiv robot — sõna häälitakse, katkine robot — sõna aimatakse veerimise põhjal), piltide või esemete rühmitamine sõna algushääliku järgi, sõnakett — järgmist sõna tuleb alustada eelmise sõna viimase häälikuga, sõnade rühmita-mine häälikute järgi, sõnade häälikkoostise võrdlemine, sõnade kasva-tamine (lisatakse häälikuid) või lühendamine, korrektuurülesanded (sõnade parandamine). Foneemanalüüsi õpetamise meetodika sõltub alati konkreetsest keelest (tuletagem seega meelde oma töövõtted häälikupikkuse muutmiseks ja määramiseks, häälikurühmade erista-miseks).

Seega on eesmärgiks harjutada analüüsi ja sünteesi (viimane toetub aimamisoskusele). Arvestagem, et ülesannete valik sõltub suurel määral keelest.

Õppeväli K: kirjaliku kõne ehitus. Tähelepanu on pööratud häälikute ja tähtede vastavusele (tähekasutusreeglite ja lugemisreeglite praktilisele omandamisele) ja tähenduse sõltuvusele kirja-pildist. Seega võib rääkida häälikulis-tähelisest analüüsist ning semantilisest analüüsist. Töövõtetest soovitatakse järgmisi: kirjutatud sõnade võrdlemine (*tool* — *kool*, *sai* — *ais*, *kallas* — *kalda*, *saag* — *saak* jne.), sõnade muutmine (*pesa* → *pessa*, *tigu* → *tiku*, *tigu* → *teo*), tähendusega sõnade ja tähenduseta “sõnade” eristamine jne. Semantilist analüüsi eeldab ka deformeeritud sõnade (*pesa* — *apse*) või lausete taastamine, tähenduselt ja/või kirja-pildilt valede sõnade leidmine tekstist, sõnakaartide ja piltide sobitamine, aimamisülesanded lugemisel jne.

Seega on eesmärgiks soodustada õigekirja ja vigadeta lugemise oskuste, samuti enesekontrollioskuste omandamist. On loomulik, et nimetatud eesmärgi täitmine nõuab eelteadmisi, mis on omandatud teistel õppeväljadel.

Lõpetuseks lisagem, et õppeväljade piirid ei ole ranged. Mõni töö võib sobida mitme õppevälja eesmärkide täitmiseks. Loomulikult ei piirdu õppeväljade sisu järelesõnas kirjeldatud ülesannetega. Kuid loodame, et lugeja suudab kaheksat õppevälja ning nende eesmärke põhimõtteliselt ette kujutada ja tööd klassis vastavalt korraldada, s.t. panna eesti keele algõppe metoodikast tuntud võtteid neid eesmärke täitma.

**Karl Karlep,
Marika Padrik**

Didaktiline maakaart

Lisa 1

I **TEKSTIDE KOOSTAMINE JA MÕISTMINE:**
kiri kui informatsioonilikas ja abivahend eneseväljendamisel

S **SILMASÕNAVARA:**
tihti esinevate sõnade tervikuna äratundmine (lugemine) ja pimesi kirjutamine (kirjapilt peas)

L **KOOSTISOSADEKS LIIGENDAMINE:**
sõnade liigendamine osadeks, tähtede ühendamine rühmadeks

M **MÄRKIDE MÕISTMINE:**
sümbolite koostõlastamine, kasutamine, mõistmine

DIDAKTILINE MAKAART LUGEMA JA KIRJUTAMA ÕPPIMISEKS

T **TÄHTEDE TUNDMINE:**
grafeemivariantide äratundmine ja vastavate häälikutega kokkuvüümine

K **KIRJA EHITUS:**
iseseisev kirjutatud sõnade valik ja mõtestamine; tutvumine häälikute ja tähtede järjekorra vastavusega

F **KIRJA KASUTAMISE FUNKTSIOONID:**
kirja sotsiaalsed vormid, lugemise ja kirjutamise kasutamine isiklikel vajadustel

H **HÄÄLIKAKANALÜÜS:**
häälikute eristamine, äratundmine ja ühendamine

Erika Brinkmann, Hans Brügemann. Offenheit mit Sicherheit... Lk. 5.

Lugemisoskuse areng

algus

poolaasta

lõpp



ei oska
abiiga
iseseisvalt
häälikult

Laps oskab:

Hääliku tasand

- sõnu häälida (häälikhaaval hääldada)
- aeglaselt hääldatud (venitatud) sõna sünteesida
- sõnu antud algushääliku järgi eristada (nuputada)
- antud sõnadele riime leida

Tähe tasand

- sama šriftiga tähti rühmitada (kõik A-d)
- erineva šriftiga tähti rühmitada (kõik A-d)
- sagedamini esinevaid tähti (ca 15) ära tunda ja nimetada
- harvemini esinevaid tähti (B, D, Ō, Ü jne.) nimetada
- tähti lühiajalisel nägemisel ära tunda
- väikest (möödetmetelt) kirja eristada/lugeda
- nimetada tähti ka tervikkujul äratuntud sõnades

Koostisosade tasand

- lugeda diftonge
- lugeda sõnu osade kaupa (kõnetaktideks liigendatult)
- lugeda graafiliselt liigendatud (jaotatud kõnetaktideks, välttekandjad täishäälikud esile tõstetud) 3+n-silbilisi sõnu
- lugeda pikemaid sõnu ilma graafilise liigenduseta

Sõna tasand

- lugeda kirjapildilt tuttavaid sõnu veerides
- lugeda tuttavaid sõnu tervikuna

- lugeda kirja­pildilt tundmatuid ülipika tüvevokaaliga sõnu ☐☐☐☐☐
- lugeda tundmatuid lühikese tüvevokaaliga konsonantühendita sõnu ☐☐☐☐☐
- täita tä­hel­lünki sõnas (K_R_) (pilt kõrval) ☐☐☐☐☐
- lugeda kunstsõnu ☐☐☐☐☐
- õigesti mõista loetud sõnade tähendust (kontekstita)
- leida tekstis sõnadest trükivigu ☐☐☐☐☐

Lause tasand

- lugeda tuttavaid sõnu ka lauses ☐☐☐☐☐
- lugeda tundmatuid sõnu lauses kergemini kui kontekstita ☐☐☐☐☐
- leida sobivaid sõnu lünklausettesse ☐☐☐☐☐
- panna õigesti kokku deformeeritud lauseid ☐☐☐☐☐
- leida lausetest semantiliselt sobimatuid sõnu ☐☐☐☐☐
- leida lausetest süntaktilisi vigu ☐☐☐☐☐

Teksti tasand

- leida etteloe­ta­vas tekstis vigu ☐☐☐☐☐
- vastata faktiküsimustele vaikselt loetud teksti kohta ☐☐☐☐☐
- mõista ja luua mõttelisi seoseid ☐☐☐☐☐
- teksti jätkata, järeldusi teha ☐☐☐☐☐
- jutustada tuttavat teksti mõtet säilitades ☐☐☐☐☐

* Märkus: välja on jäetud eesti keeles lugemiseks mitte­va­ja­li­kud oskused, kindlasti on võimalikud täiendused (M. P.)

Erika Brinkmann, Hans Brügelmann.
Offenheit mit Sicherheit... Lk. 8, 9.